



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Men vi då?”

- matematiklärares upplevelser av summativ bedömning inom grundsärskola

Ulrika Gradin Lyngsaa, Lise-Lotte Högberg
Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Speciallärarprogrammet, SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2017
Handledare: Anna-Carin Jonsson
Examinator: Inger Berndtsson
Kod: VT17-2910-172-SLP610

Nyckelord: grundsärskola, summativ bedömning, matematik, livsvärldsfenomenologi
dilemmaperspektiv

Abstract

Syfte:

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter kring summativ bedömning av godtagbara kunskaper i matematik i grundsärskolans årskurs 7-9.

Teori:

För att försöka förstå lärarnas upplevelser och erfarenheter kring bedömning är vår utgångspunkt livsvärldsfenomenologisk teori. Specialpedagogiska perspektiv är också en del av teorin och används för att diskutera att olika dilemma måste hanteras i den studerade bedömningspraktiken.

Metod:

Vi använde oss av kvalitativa intervjuer med halvstrukturerade frågor. Under intervjun fanns då möjlighet att följa upp och ställa följdfrågor för att erhålla nyanserade beskrivningar av olika aspekter kring bedömningspraktiken inom intervjupersonens regionala värld. Totalt intervjuades åtta lärare, varav en pilotstudie. Resultatet erhålls ur ett intervjumaterial från sju lärare vid olika grundsärskolor, i sju olika kommuner.

Resultat:

Studiens resultat visar att lärarna upplever utmaningar i bedömningsarbetet. Svårigheter att tolka värdeorden i kunskapskraven i matematik är en av utmaningarna för de intervjuade lärarna. Tolkningssvårigheter leder till en stor variation kring hur värdeorden tolkas. Studien visar att samtliga lärare påvisar en avsaknad av relevant bedömningsstöd riktat mot matematik i årskurs 7-9 på grundsärskolan, men även av nätverk mellan skolorna för att öka likvärdigheten. Det framgår att lärarna finner stöd i sina bedömningar främst genom kollegiala diskussioner, men också genom tidigare erfarenheter och sin utbildning. Studien visar också på att lärarna upplever svårigheter med att skapa förutsättningar så att elever med olika funktionsnedsättningar ges möjlighet både att uppnå kunskapskraven och att visa sina kunskaper. En god relation, som ger förståelse för eleven, blir då en förutsättning för att hamna rätt i summativa bedömningar. Samtidigt påvisar studien en tilltro till elevernas möjligheter att utveckla alla förmågor. Studien visar att det finns hot mot validiteten i bedömningar i matematik, men att de måste förstås utifrån de förutsättningar som råder inom bedömningspraktiken.

Förord

Vi vill börja med att tacka de lärare som valde att medverka i denna studie. Ni har bidragit med er tid, era erfarenheter och upplevelser av ert arbete, vilket vi är oerhört tacksamma för. Vi vill också tacka vår handledare Anna-Carin Jonsson som genom hela processen gett råd och utmanat oss med relevanta frågor. Det har tvingat oss att tänka till en gång extra och förutom att det bidragit till ökad kvalité på uppsatsens form och innehåll har det också gett förnyad kunskap på vägen. Denna process har tagit mycket tid och vi vill också tacka våra familjer för det stöd och den förståelse som ni visat under resans gång.

Vi är två författare till denna studie och det har funnits en viss ansvarsuppdelning av en del avsnitt. Vi har genomgående arbetat med en ständig återkoppling på varandras texter och det har blivit en gemensam process där vi tillsammans blivit delaktiga i alla avsnitt. Vi vill tacka varandra för gott samarbete och trevlig samvaro.

Ulrika Gradin Lyngsaa och Lise-Lotte Högberg

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
2	Syfte.....	6
2.1	Frågeställningar.....	6
3	Bakgrund.....	6
3.1	Från sinnesslöskola till grundsärskola	7
3.1.1	Läroplan för grundsärskola, Lgrsär 11	7
3.2	Elever i grundsärskola	8
3.3	Begreppet utvecklingsstörning.....	9
3.3.1	Olika synsätt på funktionshinder	9
3.4	Skriftliga omdömen och betyg	9
3.5	Förmågor och kunskapskrav	10
3.6	Lärares bedömningspraktik	11
4	Teori.....	13
4.1	Livsvärldsfenomenologi	13
4.1.1	Regional värld	14
4.1.2	Don	15
4.1.3	Intersubjektivitet	15
4.2	Specialpedagogiska perspektiv	16
5	Tidigare forskning	17
5.1	Lärares komplexa bedömningspraktik.....	18
5.1.1	Validitet i lärares bedömningspraktik	19
5.2	Undervisning och bedömning i grundsärskola.....	21
5.2.1	Underlag för bedömning.....	21
6	Metod.....	22
6.1	Forskningsansats	22
6.2	Kvalitativ forskning	23
6.3	Hermeneutisk fenomenologi	23
6.4	Urval	24
6.5	Tillvägagångssätt	24
6.5.1	Intervju	24
6.5.2	Transkribering	25

6.5.3	Bearbetning och analys.....	25
6.6	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	26
6.7	Etiska överväganden.....	27
7	Resultat.....	27
7.1	Bedömningspraktikens kontext.....	28
7.2	Att bedöma efter kunskapskrav.....	28
7.3	Redskap som stöd för lärares bedömningar	31
7.3.1	Upplevelser kring bedömningsstöd.....	31
7.3.2	Underlag för bedömning.....	33
7.4	Likvärdig bedömning	35
8	Diskussion	37
8.1	Metoddiskussion	37
8.2	Resultatdiskussion	38
8.2.1	Att bedöma efter kunskapskrav.....	38
8.2.2	Redskap för bedömning- olika bedömningsdon	40
8.2.2.1	Bedömningsdon som ska visa på något	40
8.2.2.2	Bedömningsdon som ger underlag för bedömning	42
8.2.3	Likvärdighet i bedömning	43
8.3	Slutdiskussion	44
8.4	Specialpedagogiska implikationer	45
8.5	Förslag till framtida forskning	46
8.6	Slutord	46
9	Referenslista	48
10	Bilagor	53
10.1	Bilaga 1 Missivbrev till intervjupersonerna	53
10.2	Bilaga 2 Intervjuguide	54
10.3	Bilaga 3 Underlag till intervjun	56

1 Inledning

Det har snart gått sex år sedan en ny läroplan introducerades för särskola. *Särskola* bytte då också namn till *grundsärskola*. Lärarna ställdes inför att bedöma grundsärskolans elever på ett nytt sätt. Tidigare gjordes bedömningen utifrån bestämda mål att uppnå, men också utifrån formuleringen att eleven ska kunna olika moment ”efter sina förutsättningar”. Från och med hösten 2011 görs bedömningen utifrån kunskapskrav, som gäller för alla elever i grundsärskola som läser ämnen, och utifrån kriterier för betyget E, C och A för de elever i årskurs 6-9 som önskar betyg.

När det gäller bedömning av kunskapskrav publicerade Skolverket 2014 ett bedömningsstöd för grundsärskolans årskurser 1-6 i svenska, och i januari 2017 också i matematik för samma årskurser. Där påpekas att det är viktigt att ta hjälp av olika stöd för att kunna bedöma elevers kunskaper. Det kan t.ex. vara samtal med kollegor men också att ta del av exempel på hur kunskapskravens förmågor kan se ut och vad som ska bedömas. Dessa exempel får man ta del av i bedömningsstöden som Skolverket gett ut. Genom sambedömning kan lärare utveckla en gemensam förståelse för kunskapskrav och kvalitéer i det eleverna presterar och därmed ökar likvärdigheten i lärares tolkningar av styrdokument och av elevers arbeten (Skolverket, 2014, 2017). Det finns inga bedömningsstöd i matematik, eller i något annat ämne, för grundsärskolans årskurser 7-9. Som en jämförelse kan nämnas att inom grundskola finns bedömningsstöd för dessa årskurser i 19 ämnen. Inom grundskola finns också flera läromedel som utifrån exempel, t.ex. i en provräkning, visar på hur elevers förmågor kan bedömas. Även de nationella proven i grundskolans årskurs 3, 6 och 9 utgör ett viktigt bedömningsstöd. Liknande läromedel eller nationella prov finns inte för grundsärskola.

Rangstrand-Hjort och Sandstedt (2015) undersökte i en studie på magisternivå lärares uppfattningar om implementering av Lgrsär 11 utifrån undervisning i ämnet matematik i grundsärskolans senare år. Ett av deras resultat är att lärarna i studien upplever kunskapskrav som för högt satta och att kraven på eleven har ökat eftersom det skett en förskjutning från att ha arbetat utifrån elevens förutsättningar till att arbeta mot uppsatta mål i matematik. Om målen är för högt satta för elevgruppen kan man tänka sig att det betyder att flera elever inte blir godkända i ämnet matematik på grundsärskolan. Den lägsta godtagbara nivån i kunskapskraven i matematik formuleras oftast med att eleven ska *medverka* och *bidra*, ex ”Eleven **bidrar** till att beskriva informationen i tabeller och diagram [...] Eleven kan också **medverka** i att avläsa och hämta matematisk information från olika källor” (Skolverket, 2011a, s. 57). I en artikel i tidskriften *Specialpedagogik* (Hedström, 2011, april), som ges ut av Lärarförbundet, intervjuas personal på en grundsärskola kring nya kursplaner och ämnenas kunskapskrav i och med införandet av Lgrsär 11. Lärarna uttrycker en förhoppning om att pedagoger inom särskola ska ges möjlighet till samtal kring betygskriterier. De menar att dessa diskussioner behövs för en likvärdig bedömning. De funderar också kring hur orden *medverka* och *bidra* ska tolkas: ”Hur mycket ska jag och hur mycket ska eleven göra och hur mycket ska eleven förstå för att man ska anse att eleven medverkat?” (Hedström, 2011, april). Själva har vi i vår praktik ofta hamnat i funderingar kring hur dessa betygskriterier ska tolkas och vad det innebär att t.ex. *medverka*. Liknande formulering finns inte att finna i grundskolans kunskapskrav.

Utifrån det ovan skrivna finner vi det angeläget att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av kunskapskraven för att elever ska uppnå godtagbara kunskaper. Vi vill rikta ett särskilt fokus på upplevelser av kunskapskravens nivå och på lärares tolkningar av värdeorden *medverka* och *bidra*. Med tanke på att det inte finns något bedömningsstöd i

matematik uppstår frågan hur lärare hittar stöd i bedömningsfrågor, t.ex. i att tolka värdeorden? Både lärare som intervjuades inför införandet av Lgrsär 11 (Hedström, 2011, april) och Skolverket (2014) pekar på behovet av samtal kring betygskriterier för likvärdighet i lärares bedömningar. Studien vill därför också belysa lärares erfarenheter och upplevelser av likvärdighet i bedömningar.

Specialläraren har en viktig roll i att stödja både elevers lärande och kollegors arbete i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. I examensförordningen för speciallärare (SFS 2011:186) anges som generella mål med utbildningen att ha fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning. Ovan har nämnts att Skolverket (2014) hänvisar till samtal med kollegor för att få stöd. Det kan finnas svårigheter att, i den lilla verksamheten som grundsärskola är, hitta kollegor på den egna skolan som undervisar i matematik. Denna undersökning baseras på samtal (i intervjuform) med verksamma matematiklärare på olika grundsärskolor. Utifrån de upplevelser och erfarenheter av bedömning som grundsärskollärarna delar med sig av är förhoppningen att denna studie ska leda till djupare kunskap kring bedömningsfrågor och att undersökningens resultat ska bli ett värdefullt stöd för lärare i bedömningen av godtagbara matematikkunskaper hos elever i årskurser 7-9 inom grundsärskola.

2 Syfte

Syfte med studien är att undersöka grundsärskollärares upplevelser och erfarenheter kring summativ bedömning av hos elever godtagbara kunskaper i ämnet matematik i årskurs 7-9, och att därigenom få kunskap och ökad förståelse kring lärares bedömningspraktik.

2.1 Frågeställningar

Vilka är matematiklärares upplevelser av kunskapskraven för att elever ska uppnå godtagbara kunskaper i matematik?

Vilka är matematiklärares upplevelser kring bedömningsstöd när det gäller att bedöma elever utifrån kunskapskraven i matematik?

Vilka erfarenheter har matematiklärarna av den egna kompetensen att bedöma elevers matematikkunskaper och av likvärdighet i bedömningar?

3 Bakgrund

Detta avsnitt inleds med en historisk beskrivning av hur särskolan växt fram och vilken undervisning som betonats. Den historiska beskrivningen leder fram till nutid och avslutas med en redogörelse för utredningar som ledde fram till beslut om nuvarande läroplan för grundsärskolan (fortsättningsvis förkortad Lgrsär 11). Vidare beskrivs vilka elever som går i grundsärskola och begreppet utvecklingsstörning. Därefter följer en redogörelse för vad som gäller inom grundsärskola då det kommer till skriftliga omdöme och betyg, samt en beskrivning av förmågor och kunskapskrav i matematik för elevgruppen. Avsnittet avslutas med en beskrivning, och till viss del problematisering, av begrepp som nämns i bedömningssammanhang såsom; formativ och summativ bedömning, likvärdighet, validitet och reliabilitet.

3.1 Från sinnesslöskola till grundsärskola

Berthén (2007) indelar beskrivningen av hur särskolan växt fram i två tidsperioder; en tidsperiod från 1860-tal till 1940-tal och en från 1950-tal till nutid. Under den första perioden beskrivs det typiska för undervisningen i den s.k. sinnesslöskolan. En viktig fråga för sinnesslöskolanstalter var att utreda om barnen var bildbara eller obildbara. När det gäller innehållet i undervisningen betonades ämnen som praktiskt arbete, slöjd och handarbete. Sinnesträning och rörelseträning var också viktiga inslag, liksom individuell studiegång och åskådlighetsmetodik. Det finns mycket som talar för att både utformningen och utbildningen i sinnesslöskolorna såg likadan ut under mer än ett halvt sekel (ibid).

På 1950-talet blev det förändringar i fråga om synen på undervisningen av elever i svårigheter. Förändringen från synsättet att forma barn genom fostran och undervisning till ett utvecklingspsykologiskt perspektiv gjorde att de som tidigare uppfattats som obildbara sinnesslöa, till exempel flerfunktionshindrade, betraktades som bildbara och fick även de rätt till utbildning. Särskolan omorganiserades i två skilda skolformer; grundsärskola och träningsskola, vilket kan antas ha sin grund i den tidigare skol- och arbetsavdelningen (Berthén, 2007). 1955 infördes skolplikt för barn med utvecklingsstörning utan tilläggs-handikapp. 1968 införs skolplikt för alla barn med utvecklingsstörning, vilket också innebar att alla barn i Sverige, oavsett funktionshinder, omfattades av skolplikt och fick laglig rätt till utbildning (Skolverket, 2005).

Under lång tid bedrevs undervisningen av barn med begåvningsmässiga funktionshinder vid sidan om det allmänna utbildningsväsendet och det kan beskrivas som en verksamhet som utvecklats sakta. Det gäller t.ex. införandet av skolplikt först 1968, men även ändringen av ansvaret för verksamheten som från 1875 vilade på landstinget. Genom ett riksdagsbeslut 1992 bestämdes att särskola skulle drivas av kommunen. Skolformen fick därmed samma huvudman som grundskolan. Särskola blev den sista skolformen att lämnas över från sjukvårdshuvudmannen till skolhuvudmannen (Skolverket, 2005). Kommunaliseringen av särskolan gav möjligheter till en högre grad av integrering både av särskolan och elever med utvecklingsstörning i grundskola, och även till att underlätta övergångar mellan skolformerna. 1990 fick särskolan en ny läroplan, *Läroplan för den obligatoriska särskolan* (Lsä 90), som betonade kunskapsuppdraget till skillnad från det habiliteringsuppdrag som framträdde i Lsä 73. 1994 infördes särskolan i den allmänna läroplanen *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94). Det fanns dock olika mål för vad elever i grundskola och särskola skulle lära sig (Berthén, 2007).

Några år efter kommunaliseringen granskades utbildningen för personer med utvecklingsstörning i den s.k. Carlbeckutredningen. Här hade ännu ett viktigt steg kunnat tas mot ett sammanhållet utbildningssystem. Nu blev det inte så, utredningen ledde till att särskola skulle finnas kvar som egen skolform (Frithiof, 2012).

3.1.1 Läroplan för grundsärskola, Lgrsär 11

I propositionen (2009/10:165) kring en ny skollag ansåg regeringen att det var motiverat att behålla grundsärskola som en egen skolform för elever med utvecklingsstörning. Regeringen lyfte fram att det är viktigt för elever inom grundsärskola att undervisningen i hög grad kan anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. Regeringen vill också att samverkan mellan grundskola och grundsärskola ska utvecklas och på så sätt göra särskolan mer flexibel. Utbildningen inom grundsärskola ska så långt det är möjligt motsvara den inom grundskola och ska, precis som för elever inom grundskola, ge möjlighet till fortsatt utbildning.

Skolverket fick 2009 i uppdrag av regeringen att se över formuleringar i läroplanen (Lpo 94) och att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för de olika skolformerna i Sverige; grundskola, specialskola, sameskola och grundsärskola. När det gäller grundsärskola var Skolverkets utgångspunkt i översynen att utforma en läroplan så lik grundskolans som möjligt, så att den innehåller skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner. Det mesta är identiskt med grundskolans läroplan men när det gäller övergripande mål föreslås vissa skillnader under rubriken 2.2 *Kunskaper*. För inriktning träningsskolan är skillnaderna större (Skolverket, 2010).

Under 2009 samrådde Skolverket med representanter för lärosäten, skolinspektionen, Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och Skolverkets särskolenätverk kring nya kursplaner i ämnena. Det skedde också ett utbyte mellan lärare på olika referensskolor. Förslagen till kursplaner följer samma modell som för grundskola och ju mer praktiskt ett ämne är desto mer likheter finns med grundskolans kursplan. Kunskapsperspektivet har betonats jämfört med tidigare kursplaner. Som en anpassning till elevgruppen inom grundsärskola betonas vissa förmågor som ska leda till en ökad delaktighet och självständighet och till vidare studier och arbete (Skolverket, 2010).

Kritiskt förhållningssätt, utveckling av elevens språkförmåga, undersökningar av omvärlden på olika sätt, tilltro till sin egen förmåga i olika sammanhang och problemlösning inriktad mot vardagliga frågeställningar är förmågor som lyfts fram extra mycket [...] Att analysera, använda strategier för att tolka, att resonera och argumentera och att urskilja strukturer är däremot förmågor som inte är lika tydligt framskrivna i grundsärskolans kursplaner. (s. 4)

I den tidigare läroplanen, Lpo 94, formulerades att eleverna inom särskola ska uppnå mål i de olika ämnena efter sina förutsättningar. Skolverket (2010) anser att elever ska bedömas efter fastställda kunskapskrav och inte efter sina olika förutsättningar. Som skäl till att denna formulering bör tas bort anges att det skulle bidra till ökad likvärdighet vid betygssättning, då bedömning utifrån tidigare formulering riskerar att bli alltför godtycklig. Andra skäl som anges är att det skulle ge ett bättre redskap för lärarna att uppmärksamma elever som skulle behöva läsa utifrån träningsskolans kursplaner. Ytterligare ett skäl är fördelen med ett bedömningssystem som liknar det som gäller för gymnasiesärskola och särsvux (ibid).

3.2 Elever i grundsärskola

I skollagen 7 kap 5 § definieras elevgruppen som har rätt att tas emot i grundsärskolan: ”Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning ska tas emot i grundsärskolan” (SFS 2010:800). Mottagandet i grundsärskolan måste föregås av fyra utredningar, pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social. Elever som är mottagna i grundsärskola kan läsa ämnen eller ämnesområden. Om skolan bedömer att en elev inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i grundsärskolans ämnen, läser eleven istället ämnesområden inom inriktningen träningsskolan. En elev kan alltså läsa en kombination av ämnen och ämnesområden. Utbildningen för en elev kan också omfatta grundskolans ämnen med dess kursplaner. Det är rektor som i samråd med elevens vårdnadshavare tar beslut om hur skolgången ska utformas (SFS 2010:800). Det finns också en möjlighet att gå som integrerad elev i grundskolan. Det innebär att eleven får hela eller delar av undervisningen i en grundskoleklass, men att eleven läser och bedöms utifrån grundsärskolans kursplaner.

3.3 Begreppet utvecklingsstörning

Vad som är gemensamt för eleverna inom grundsärskolan är att de har en utvecklingsstörning eller bestående hjärnskada. Begreppet utvecklingsstörning är inte statiskt utan har under historiens gång och i olika kulturer varierat beroende på rådande synsätt i samhället. Exempel på begrepp som använts för personer med utvecklingsstörning är idioter, psykiskt efterblivna, sinnesslöa och förståndshandikappade. De olika begreppen förmedlar olika signaler till omgivningen som gör att vi uppfattar personer med utvecklingsstörning på olika sätt beroende på hur de beskrivs (Ineland, Molin, & Sauer, 2013). Förutom begreppet *utvecklingsstörning* används ibland också begrepp såsom *begåvningsnedsättning*, *förståndshandikapp*, *intellektuell funktionsnedsättning* eller *kognitiv funktionsnedsättning*. I denna studie används begreppet utvecklingsstörning då det används i skollagstiftningen. Det finns olika grader av utvecklingsstörning och den kan innebära alltifrån en mycket svår funktionsnedsättning till att med visst stöd klara sig självständigt. Enligt diagnosmanualerna *International Classification of Diseases* (ICD10) skiljer man på fyra nivåer av utvecklingsstörning: *grav*, *svår*, *medelsvår* och *lindrig*. En utvecklingsstörning innebär en långsammare utvecklingstakt, en nedsatt intellektuell förmåga tillsammans med nedsatt adaptiv förmåga. Adaptiv förmåga handlar både om att kunna anpassa sig till sin vardag och om att klara av den (SOU 2011:8).

3.3.1 Olika synsätt på funktionshinder

Ineland et al. (2013) redogör för tre vanligt förekommande synsätt på funktionshinder; *den medicinska/individuella modellen*, *den sociala modellen* och *den miljörelativa modellen*. De olika synsätten leder till olika sätt att förklara funktionshinder, men påverkar också vilka insatser som görs. Utifrån *den individuella modellen* betonas kartläggning och diagnostisering så att svårigheter kan kompenseras. Utifrån *den sociala modellen* är målsättningen att alla personer ska ha möjlighet att fungera i samhället och därmed behöver insatser göras på samhällsnivå och med utgångspunkt i *den relativa modellen* görs insatser både på individ- och samhällsnivå. I Sverige är den relativa modellen det officiella synsättet, men forskning och erfarenheter visar att den individuella modellen ofta används t.ex. för att förklara elevers svårigheter i skola (Szönyi & Tideman, 2011).

3.4 Skriftliga omdömen och betyg

I årskurs 1-5 ska lärare inom grundsärskola vid ett utvecklingssamtal, en gång per år, upprätta en skriftlig individuell utvecklingsplan, förkortas fortsättningsvis IUP. En IUP ska också upprättas för elever inom årskurs 6-9 då betyg inte begärts i ämnet eller ämnesområdet (SFS 2010:800). Den skriftliga IUP:n ska innehålla både omdöme och en framtidsytande planering. Omdömet ska visa på elevens kunskapsutveckling och ligger till grund för den framtidsytande planeringen. I den framtidsytande planeringen beskriver läraren vilka insatser som eleven, vårdnadshavare och skolan kan göra för att eleven ska nå kunskapskraven och utvecklas så långt som möjligt utifrån läroplanen. Förslag till blanketter för omdöme och för den framtidsytande planeringen finns på Skolverkets hemsida. Nedan visas en modell av den omdömesblankett som Skolverket ger ut:

Omdömesblankett för grundsärskolans årskurs 6-9

Ämne	Elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven			Ämnesspecifika kommentarer
	Otillräckliga kunskaper	Godtagbara kunskaper	Mer än godtagbara kunskaper	
Bild				
Engelska				

Det finns inga obligatoriska betyg i grundsärskolan utan betyg ges till alla elever från årskurs 6 om vårdnadshavare begär det. Betygen utgår från kunskapskraven i grundsärskolans ämnen. Betygen används inte för urval till gymnasiet. Betygsskalan sträcker sig från E till A och ämnesspecifika kunskapskrav finns uppsatta som stöd för bedömning. Elever i grundsärskolan kan inte få F i betyg (SKOLFS 2010:255).

3.5 Förmågor och kunskapskrav

I kursplanen för ämnet matematik sammanfattar den inledande syftetexten fyra olika förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla:

- lösa matematiska problem,
- använda matematiska metoder för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter,
- reflektera över rimlighet i situationer med matematisk anknytning, och
- använda ämnesspecifika ord, begrepp och symboler.

(Skolverket, 2011a, s. 53)

De ämnesspecifika förmågorna och det centrala innehållet ligger till grund för konstruktionen av kunskapskraven. Kunskapskraven ger en helhetsbeskrivning av ämnens specifika kunskaper och förmågor som måste uppnås för att nå olika kunskapskrav eller betyg. (Skolverket, 2011b). Kunskapskravens värdeord som eleverna bedöms efter för betyg E är *medverkar* och *bidrar*. Under kunskapskraven för C används *delvis fungerande*, *delvis ändamålsenligt* och *delvis fungerande*. Under A ska eleven på ett *väl fungerande*, *väl underbyggt*, *välutvecklat* och *ändamålsenligt* sätt visa sin kunskap. Fokus i denna studie är kunskapskraven för godtagbara kunskaper i matematik. I grundsärskolans alla ämnen används nyckelbegreppen *medverka* och *bidra* konsekvent på E-nivå. Syftet med en enhetlig och begränsad begreppsanvändning är att skapa tydlighet. I avsaknad av styrdokument som hjälper till med tolkning och förståelse av begreppen behöver lärare samtala med varandra och komma överens om vad som krävs för att kunna konstatera att eleven verkligen har medverkat/bidragit till aktiviteter inom olika ämnen ”Det behövs också kunskap och kännedom om varje enskild elev för att kunna avgöra när den enskilda eleven medverkar eller bidrar” (ibid, s. 9). I grundskolans kunskapskrav för E använder man sig av betydligt fler värdeord, *enkla och till viss del underbyggda resonemang*, *bidra till att formulera*, *grundläggande kunskaper*, *huvudsak fungerande sätt*, *med tillfredsställande resultat* och som *till viss del för resonemangen framåt*.

Som nämnts inledningsvis finns inget bedömningsstöd för årskurser 7-9 i något ämne inom grundsärskolan. Skolverkets bedömningsstöd för grundsärskolan i matematik för år 1-6 kom

år 2017, alltså betydligt senare än kommentarmaterialet till grundsärskolans kursplaner som refereras till ovan. Där förklaras *medverka* och *bidra* på följande sätt:

att medverka/bidra innebär att eleven aktivt medverkar eller bidrar i den matematiska aktiviteten. Läraren kan stödja eleven genom att till exempel hjälpa eleven med att komma igång, genom att föreslå en metod eleven kan använda, genom att ställa olika stödfrågor för att på så sätt dela upp uppgiften i flera delar eller genom att föreslå olika konkret material som kan användas. (s. 4)

3.6 Lärares bedömningspraktik

I detta avsnitt ger vi en kort introduktion till bedömningsuppdraget. Bedömningspraktiken och dess komplexitet redogörs för mer utförligt i kapitlet om tidigare forskning. Det huvudsakliga syftet i detta avsnitt är att redogöra för viktiga begrepp inom bedömning.

Bedömningsprocessen innehåller flera steg, allt från att välja innehåll och form utifrån styrdokumentet till att elevernas arbete måste observeras, beskrivas, analyseras och tolkas och därefter dokumenteras. För att senare, vid en bedömning eller betygsättning, göra en jämförelse av elevens visade kunskaper mot kunskapskraven (Pettersson, 2011).

Betyg och skriftliga omdömen, som skrivs i de fall betyg inte används, är exempel på *summativa bedömningar*. Summativ bedömning är bedömning vid en viss tidpunkt av kunskaper inom ett visst område. Ofta sker en summering i slutet av terminen eller i slutet av en kurs på gymnasiet. Den summativa bedömningen kan användas både på elevernas kunskaper och för att mäta skolors resultat. Den *formativa bedömning* kallas också bedömning för lärande. Den formativa bedömningen har som syfte att stärka elevens lärande. De båda bedömningarna kompletterar varandra och bedömningens syfte styr formen av bedömning (Lundahl, 2014). Denna studie ämnar fokusera på några grundsärskollärares erfarenheter och upplevelser av summativa bedömningar och vilka verktyg och stöd som lärarna använder sig av vid den summativa bedömningen. En hel del forskning med fokus på de summativa bedömningar har gjorts. Lundahls, Hulténs, Klapps och Mickwitz's (2015) forskningsöversikt om betyg, som baseras på en läsning av över 6000 abstracts ca 500 artiklar och ett 40-tal avhandlingar, visar på vikten av en större kvalitet i utvärdering av det rådande betygssystemet i Sverige. Studien pekar också på att det som troligen är mest betydelsefullt är att lärarna har en autonomi över bedömningssystemet, hur det än ser ut. Lärarna behöver verktyg som de kan använda i bedömning av elevernas kunskaper och i förmedlingen av dem. Verktygen måste upplevas som meningsfulla och att de gynnar den pedagogiska processen. Därför är det också av stor vikt att lärare ges möjlighet till fortbildning kring betyg och bedömning och att det kanske blir ett ännu mer markerat inslag i lärarutbildningen (Lundahl, et al., 2015).

Skolverket (2011c) poängterar att det är ”extra viktigt att förvissa sig om att resultaten inte styrs av bedömarens värderingar” (s. 31). Det är särskilt intressant ur den aspekten att Skolverket inte gett ut något bedömningsstöd i något ämne för årskurs 7-9 i grundsärskolan. I det bedömningsstöd som getts ut för grundsärskolan i matematik årskurs 1-6, påpekas att det är viktigt att ta del av olika stöd för att bedöma elevernas kunskaper, t.ex. genom samtal med kollegor och att ta del av exempel på hur olika förmågor kan se ut och vad som ska bedömas (Skolverket, 2017). Skolverket (2011c) påpekar att ”Den mest omfattande och formella formen av bedömningsanvisningar är de anvisningar som medföljer de nationella proven” (s. 12). I grundsärskolan finns inga nationella prov och därmed inga bedömningsanvisningar med elevexempel att utgå ifrån. Mot denna bakgrund är det av intresse att undersöka hur lärare på grundsärskola hanterar sin bedömningspraktik med avseende på likvärdigheten i den

summativa bedömningen. Grundsärskola är ofta en liten verksamhet, dvs lågt elevantal och få pedagoger jämfört med grundskola, och en av studiens frågeställning är vilka upplevelser lärarna har av bedömningsstöd när det gäller att bedöma elever utifrån kunskapskraven i matematik.

Begreppet *likvärdighet* har använts med skiftande innebörd i olika tider. Jönson och Thornberg (2014) stödjer sig på Englands och Quennerstedts forskning där de beskriver hur innebörden av begreppet har förändrats de senaste femtio åren. Tidigare var begreppet kopplat till jämlikhet och enhetlighet, medan idag handlar innebörden mer om måluppfyllelse och utbildningsresultat. Förändring kan ses som en konsekvens av det mål- och resultatstyrda system som infördes under 1990-talet. Likvärdiga elevprestationer förväntas få samma bedömning och betyg oberoende av *vem* som bedömer eller *hur* prestationen bedöms. De bedömningar som lärarna utför ska vara i linje med kurs- och ämnesplaners mål och kunskapskrav (ibid). Begreppet likvärdighet används i skolväsendet med hänvisning till 1 kap. 9 § skollagen (SFS 2010:800). Där står att "utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas". Enligt skollagen är rätten till en likvärdig utbildning central. En likvärdig betygssättning ingår som en del i den likvärdiga utbildningen. I samband med Riksrevisionens granskning av statens insatser för en likvärdig betygssättning under 2004 tog Skolverket fram en handlingsplan för rättssäker och likvärdig betygssättning. Där betonas sambandet som ett sätt att öka likvärdigheten i lärarnas bedömningar och betygssättning (Skolverket, 2013). Det är därför viktigt att undersöka hur de professionella hanterar dessa dilemman och vilket stöd de finner för att öka likvärdigheten i bedömning.

Validitet är ytterligare ett begrepp inom lärares bedömningspraktik. Wolming och Wikström (2010) skriver att begreppet utvecklats mycket över tid. Begreppets betydelse har ändrats från att vara smalt och evidensbaserat till att bli komplext och brett. En typisk tidig definition var att validitet handlar om att ett test mäter vad det utger sig för att mäta. Idag är de flesta forskare överens om att det inte är själva testet, utan hur dess resultat tolkas och används som bör vara i fokus i en valideringsprocess. Det som däremot diskuterats och argumenterats, särskilt under 80- och 90-talet, är om ett bredare perspektiv på validitet ska antas eller ej. De som talar för det bredare perspektivet menar att tester och andra verktyg för bedömning alltid finns i ett större sammanhang och måste utvärderas utifrån detta sammanhang. Kritiken mot detta är att begreppet validitet blir för komplext och svårt att praktiskt arbeta med (ibid). Crooks, Kane och Cohen (1996) menar att validitet är den mest betydelsefulla kvalitén att ta hänsyn till vid bedömning, men att en utvärdering av validiteten ofta är försummad. Begreppet validitet presenteras även här som ett brett och komplext begrepp som är svårt att arbeta med i praktiken och i artikeln presenteras en modell som stöd för hur lärare kan tänka och identifiera problem kring valideringsfrågor (ibid). Deras modell presenteras närmare i kapitlet om tidigare forskning.

Två övergripande kvalitetsaspekter vid bedömning är validitet och reliabilitet. I en del forskning skiljer sig begreppen åt, men oftast ses reliabilitet som en del av det vidgade validitetsbegreppet. Reliabilitet ses då som en nödvändig, men inte tillräcklig, förutsättning för validitet (Johansson, 2015). De bedömningar lärare gör som består av tolkningar och analyser måste vara tillförlitliga. Tillförlitligheten brukar uttryckas som *reliabilitet* vilket har att göra med att bedöma noga och rättvist. Om bedömningen är tydlig och transparent blir reliabiliteten högre. I bedömningssammanhang talas det ofta om *intrareliabilitet* och *interreliabilitet*. För att intrareliabiliteten ska vara hög måste man vara överens med sig själv vid bedömningen. Samma elevprestation ska få samma bedömning oavsett när jag gör

bedömningen. Interreliabilitet däremot står för att bedömningar som görs av två eller flera bedömare som ska ge samma resultat för samma prestation (Pettersson, 2011).

4 Teori

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och därefter några centrala begrepp som används genom hela uppsatsen. Avsnittet avslutas med specialpedagogiska perspektiv. Genom teorier erbjuds ett system av förklaringsmodeller och föreställningar som kan vara till hjälp för att förstå världen. Varje teori har en "verktygslåda" med begrepp som kan användas för att förstå det problem och fenomen som studeras (Ahlberg, 2013). Vår teoretiska utgångspunkt är en livsvärldsfenomenologisk teori. Fenomenologin med dess begrepp blir därmed en stödstruktur för att bättre förstå de forskningsfrågor vi ställer och som vi vill belysa utifrån lärares erfarenhet och upplevelser kring dem.

4.1 Livsvärldsfenomenologi

Fenomenologin betraktas som en rörelse och inte som något som slutgiltigt går att bestämma. Inom den fenomenologiska rörelsen, med dess olika variationer, har många bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet (Bengtsson, 2005; Claesson, 2004). Några filosofer med stor betydelse för utvecklingen av den livsvärldsfilosofiska ansatsen är Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty och Schütz (Claesson, 2004). Några av de livsvärldsbegrepp de utvecklat inom fenomenologin blir i denna studie redskap för att tolka och förstå de fenomen vi studerar. Dessa livsvärldsbegrepp kommer belysas under avsnitten som följer. Även om fenomenologin består av variationer så existerar också konstanter. Som en konstant räknas uppmaningen att vi ska "gå tillbaka till sakerna själva". Inom fenomenologin innebär uttrycket inte att endast gå tillbaka till själva föremålen, utan till subjektet som erfär dem, så som det visar sig för någon. Sakerna är alltid saker för någon. Ordet *fenomen* härstammar från grekiskan och betyder "det som visar sig". Forskaren uppgift är att få tillgång till fenomenet, i dess variation och mångfald. (Bengtsson, 2005). I denna studie är fenomenet grundskollärares upplevelser av summativ bedömning i matematik. Berndtsson (2001) skriver: "Det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig" (s. 14). Subjekten i denna studie, som vi vänder oss mot, är sju grundskolelärare och fenomenet summativ bedömning ska belysas ur deras erfarenheter och perspektiv. Då studien omfattar sju intervjupersoner innebär det att samma fenomen, kan upplevas olika hos olika personer.

Husserl beskriver också att vi har en naturlig inställning till livsvärlden, vilket innebär att vi alla har en oreflekterad inställning till världen, den tas för given (Claesson, 2005). Ett exempel från vardagslivet är att även om vi inte kan se golvet fortsättning runt ett hörn, funderar vi inte över om det är så att det fortsätter eller inte, vi tar det för givet. Det innebär att vi alla har föreställningar om vår omvärld. Vi har en viss förförståelse som i sin tur leder till att vi agerar på ett visst sätt (Claesson, 2005). Husserl betonade begreppet *intentionalitet*, vilket är ett centralt begrepp inom fenomenologin, vilket beskriver *att erfara något* samtidigt innebär en *upplevelse av något* (Berndtsson, 2001). Det objekt som varseblivs är förbundet med det erfärande subjektet, de är varandras förutsättningar (Hyltegren, 2015). Intentionalitet handlar också om mening, alltså när ett objekt erfars *som* något så får det också en mening. Föremål uppfattas på olika sätt beroende på vem som uppfattar det och på den personens tidigare erfarenheter (Berndtsson, 2001).

Husserl var den som introducerade begreppet *livsvärld*. Livsvärlden är en värld som alltid upplevs utifrån ett subjekt. Den får då en speciell betydelse och upplevs ur ett visst perspektiv

(Bengtsson, 2005). Livsvärlden är den värld där vi dagligen lever våra liv. Den är både en delad värld, samtidigt som den är förbunden med ett subjekt. ”Just denna dubbeltydighet är utmärkande för livsvärlden, att den både finns potentiellt tillgänglig för oss samtidigt som den ges mening i vår erfarenhet av den” (s. 15). Alla människor har ett eget erfarenhet av världen, utifrån sin position, och därför kan den framstå på ett mångtydigt sätt (Berndtsson, 2001). Livsvärlden är den värld där vi lever våra liv tillsammans med andra människor som vi kan kommunicera och samspela med. Livsvärlden är alltså en social värld där människor skapar föremål och organiserar livet, vilket också förs vidare från människa till människa. Därmed är det också en historisk värld och utifrån vår egen levda värld kan vi påminnas om det som tidigare varit. Livsvärlden består både av fysiska egenskaper, hos de olika ting vi använder och erfar, och psykiska egenskaper, känslor av olika slag. Människors handlingar kan inte bara ses som fysiskt beteende. Hos en person som spelar golf pågår inte endast den fysiska aktiviteten utan framförallt är golfaren ett handlande subjekt som upplever många känslor. Utifrån detta blir det tydligt att livsvärlden är en komplex och differentierad verklighet som inte reduceras till separata företeelser (Bengtsson, 2005).

Heidegger utvidgade livsvärldsbegreppet med att införa termen *vara-i-världen*. Denna livsvärld kan inte överskridas. Det betyder t.ex. att forskare själv både tar sin utgångspunkt i livsvärlden och förblir i den. Det är inte möjligt att ställa sig helt utanför, som en åskådare (Bengtsson, 2005). Vi har alla fötts i en bestämd tid och på en bestämd plats, vilket vi inte kan styra över. Vi är inkastade i världen och omfattas av de mönster som råder just i den tiden och i den kulturen (Claesson, 2004). Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp har inspiration både från Husserl och Heidegger. Han benämner oftast livsvärlden *vara-till-världen*. Heidegger betonade subjektets existens i världen och Merleau-Ponty ser subjektet mer som ett kroppssubjekt (Berndtsson, 2001). Merleau-Pontys kroppsbegrepp innebär att det inte finns någon motsättning mellan kropp och själ. Sammanflätningen mellan kropp och själ bildar en integrerad helhet; *den levda kroppen*. Allt vi lär oss gör vi med hjälp av kroppen och de perspektiv vi intar gör vi med hjälp av vår egen kropp, och utifrån den levda kroppen interagerar vi med allt som möter oss i världen (Bengtsson, 2005). Merleau-Ponty betonade också mångtydighet och menade att det finns i alla sammanhang där människor möts. Något kan framstå på ett sätt just för stunden, vilket snabbt kan ändra sig och framstå på ett annat sätt en stund senare (Claesson, 2004).

Eftersom livsvärldsfenomenologin är omfattande, och livsvärlden komplex och tvetydig, behöver varje livsvärldsstudie en process där det gäller att hitta några centrala fenomenologiska och hermeneutiska områden eller begrepp som är lämpliga för den specifika studien (Claesson, 2011). Några av de begrepp som används som redskap för att tolka och förstå det fenomen som denna studie vill belysa har beskrivits ovan, t.ex. *naturlig inställning*, *intentionalitet* och *livsvärld*. Ytterligare några användbara begrepp som nedan beskrivs mer utförligt är; *regional värld*, *don* och *intersubjektivitet*.

4.1.1 Regional värld

Bengtsson och Berndtsson (2015) talar om begreppet regional värld. En individs totala livsvärld skapas av flera regionala världar, såsom t.ex. hemmets värld, fritidsvärld och arbetsvärld. Det typiska för varje regional värld är att den är avgränsad och att där finns saker som är specifika för den verksamhet som bedrivs. De människor som ingår i världen använder sakerna och samspelar med varandra på ett sätt som gör just den världen speciell. ”Som en följd av den regionala världens specifika karaktär utvecklar individerna en motsvarande identitet samt ett motsvarande språk. Den regionala världen bildar en helhet som ger mening åt allt som finns och händer i den” (s. 23). Skolor definieras som regionala världar. Varje

skola skapar en egen värld genom sin organisation och tradition, men också av lokaler, personal, elever, läromedel m.m. När nya saker förs in i en skolas värld, t.ex. nya kursplaner eller datorer, så förändras den. Hur väl integrerat det nya blir med användarna beror bl.a. på hur lärarna förstår och använder det (ibid). De olika grundsärskolor som besöks i denna studie ses som olika regionala världar. Det finns en risk att intervjupersonerna som undervisar i matematik på grundsärskolan, blir för isolerade i den regionala världen då det gäller bedömningsfrågor.

4.1.2 Don

För lärare inom grundsärskola finna vissa likheter med de förändringar som lärare i årskurs 6 ställdes inför i samband med nya kursplaner 2011, d.v.s. betygssättning i många ämnen. Många lärare inom dessa verksamheter har aldrig betygsatt elever tidigare. En ytterligare förändring för lärare inom grundsärskola var att formuleringen ”utifrån elevens förutsättningar” togs bort (vilket närmare beskrivits i inledningen) i bedömningssituationen. Hyltegren (2015) gör en teoretisk undersökning kring vad lärare i årskurs 6 måste lära sig för att kunna bedöma och betygssätta med hjälp av de nya kunskapskraven. Hyltegren (2015) kopplar lärande till meningsfullhet för att bättre förstå de utmaningar som lärare i klass 6 står inför. När lärarna ska lära sig att använda kunskapskraven går de till sakerna själva, alltså kursplanerna kunskapskrav. När läraren initialt läser texten, och den ska upplevas *som* något, handlar det inte om en varseblivning som endast beror på de ord och meningar som läses, utan den beror också på lärares erfarenheter som finns närvarande under läsningen; t.ex. vad kollegor sagt eller vad som stått i tidningen. Vid läsningen finns det också med förväntningar på texten och på framtida situationer. Utifrån detta bildar läraren initialt en meningsfullhet kring kunskapskraven, men meningsfullheten kommer att förändras av nya oväntade erfarenheter. Lärares upplevelser av meningsfullheten av kursplanerna, att de upplevs *som* något, är inte beständig. Hela tiden är meningsfullheten utsatt för möjligheten att förändras. Det är när dessa förändringar sker som vi lär oss något nytt (ibid).

Ett av de fenomenologiska begrepp som här kommer till användning är *don*. I världen uppenbaras ting och får sin mening för oss. Den vanligaste formen på de ting som möter oss är som *don*; d.v.s. något som är till för att användas. Ett *don* kan också vara mindre påtagligt, t.ex. skollagens olika bestämmelser. Denna typ av *don* benämner Heidegger som *tecken*, de kan sägas vara till för att visa på något (Hyltegren, 2015). Kunskapskrav, bedömningsstöd och fortbildning är *don* i denna bemärkelse och kan lämpligtvis kallas *bedömningsdon* (jfr ibid). Ibland införlivas ett *don* med kroppen och då bildas en vana, t.ex. har vårt sätt att använda pennan, till skillnad från nybörjarskrivarens, blivit till en vana. Berndtsson (2015) skriver att vår vardag till stor del består av vanor och ”ett habitualiserat handlande” (s. 137). Den kompetens vi har i vår vardag (t.ex. då vi skriver) och den kompetens som en yrkesutövare har, kan ses som praktisk kunskap som är integrerad i den egna kroppen. Skillnaden är att i det professionella yrkeslivet krävs att lärare tar ställning till den egna praktiken så att vanans makt kan brytas. Det sker genom att införa distans, t.ex. genom reflektion, samtal med kollegor och genom att ta del av forskning (Bengtsson, 2005). I denna studie blir det möjligt att utifrån lärares upplevelser av summativ bedömning förstå om lärares kunskaper om bedömning är väl integrerade i bedömningspraktiken, eller inte (jfr Bengtsson, 2005).

4.1.3 Intersubjektivitet

Den levda kroppen är social eftersom den fötts in i en social värld. Med den levda kroppen som utgångspunkt interagerar vi ständigt med allt som vi möter i världen (Bengtsson, 2005).

Det som är förutsättningen för att ta del av någon annans värld är dialogen. Att i ett samtal dela med sig och ta emot tankar är att samexistera och för en stund dela världen. Enligt Merleau-Ponty kan en människa dock aldrig helt och fullt förstå en annan människa eftersom jag inte är den andre personen (Friberg, 2005). Merleau-Pontys begrepp *intersubjektivitet* innebär en relation mellan levda kroppar som subjekt. Interaktion gör det möjligt för mig att förstå den andre och här spelar språket en viktig roll, men också gester, blickar, miner och kroppshållning (Berndtsson, 2005; Claesson, 2004). När Schütz talar om intersubjektivitet för han dock in ett något annorlunda perspektiv. Schütz betonade också relationer med andra människor som nyckeln för att få tillgång till deras liv, men betonar inte enbart den levda kroppen som en utgångspunkt för intersubjektivitet. Schütz menar att vi föds in i en intersubjektiv värld, där det som finns i vardagen, och som från början omger oss, redan har en mening för oss. Det vi möter betyder något för oss i nuet och framtiden, men påminner oss också om att människor tidigare skapat och agerat i sin omgivning innan vi själva föddes (Schütz i Claesson, 2004). Ett exempel från skolans värld kan vara läraren som kommer till en grundsärskola där många människor, både elever och lärare, har verkat före honom/henne. I denna regionala värld finns många förgivettagande, det är mycket som "sitter i väggarna". I själva miljön finns mycket som visar läraren på historien. Läraren behöver tyda detta och använda det i sitt arbete på skolan, men kommer också med sina tankar och idéer som i sin tur påverkar helheten (jfr Claesson, 2004).

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Utifrån en analys av hur specialpedagogisk forskning förklarar skolproblem presenterar Ahlberg (2013) fyra övergripande perspektiv; *individperspektivet*, *organisations-* och *systemperspektivet*, *samhälls-* och *strukturperspektivet* och *relationella perspektivet*. Dessa perspektiv ser olika på begreppen normalitet, avvikelse och differentiering. Utifrån individperspektivet förklaras skolproblem som orsaker hos eleven och Ahlberg (2013) menar att denna forskning har fått stort fäste i skolans verksamhet. I organisations- och systemperspektivet söks orsaker till skolproblem i skolans organisation och verksamhet. Här pekar forskare på att det är utbildningssystemet, och dess brist på flexibilitet, som leder till att det bildas speciella utbildningssystem för elever med särskilda behov. Fokus inom samhälls- och strukturperspektivet är på relationen mellan samhälle och skola. Det som ska förändras och anpassas är inte eleven, utan skola och strukturer i samhället. Inom det relationella perspektivet ingår studier av skolproblem som fokuserar på relationer och samspel. Orsaker till problemen söks i mötet mellan eleven och den omgivande miljön. Dessa möten studeras på olika nivåer; individ, grupp, skola och samhälle (ibid).

Ahlberg (2013) redogör också för Nilholms (2007) indelning av det specialpedagogiska forskningsfältets olika perspektiv; det *kompensatoriska*, det *kritiska* och *dilemmaperspektivet*. Det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet kan liknas vid individ- och organisations- och systemperspektivet som nämnts ovan. Nilholm (2007) argumenterar för att ett dilemmaperspektiv kan komplettera, inte ersätta, de mer etablerade kompensatoriska och kritiska perspektivet. Det centrala utifrån ett dilemmaperspektiv är att lyfta fram dilemman och det sociala livets komplexitet. En viktig utgångspunkt i dilemmaperspektivet är att i moderna utbildningssystem existerar vissa grundläggande dilemma. Ett exempel på detta är att "alla elever i någon mening ska ges liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassa sig till att elever är olika /.../ Således blir det en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikhet" (ibid, s. 62).

I denna studie kring några grundsärskolelärares upplevelser av det summativa bedömningsuppdraget, är det möjligt, kanske t.o.m. troligt att dilemmat ovan, och även andra dilemma uppstår. Dilemma som mer sällan belyses är de etiska dilemma som kan uppstå inom läraruppdraget. I sin doktorsavhandling analyserar Rinne (2015) lärares betygssamtal och visar på att lärare har flera etiska dilemma att ta ställning till vid betygssättning. Ett exempel är hur lärare ska förhålla sig till att vissa elever, trots att de kämpar och gör sitt bästa ändå inte når upp till kravet för godtagbara kunskaper. Ett annat exempel är att lärare vid betygssättning kan påverkas av att de på grund av någon omständighet tycker synd om eleven, eller att de har särskilda sympatier för vissa elever. En del av lärares yrkesutövande innebär omsorg och omtanke om elever. Elever behöver känna sig trygga och sedda för att det ska uppstå en god lärmiljö. Omsorgsperspektivet inom läraryrket kan dock krocka med styrdokumentens formuleringar kring betygssättning. Detta kan på ett negativt sätt påverka både likvärdigheten i betygssättningen och elevernas rättssäkerhet. Rinne (2015) menar med tanke på detta att det är viktigt att diskutera hur lärare ska hantera dessa svårigheter i den pedagogiska praktiken. När det gäller dilemmaperspektivet så pekar det på motsättningar inom utbildningssystemet och skola som i princip inte går att lösa.

Den kritiska frågan som Ahlberg (2013) ställer sig är vilka de dilemma är som inte finner någon lösning i skolans vardag. I skolans vardag blir dilemma till problem som måste hanteras. Det kanske inte blir den mest optimala lösningen, men det görs alltid en insats för att överbrygga problem av olika slag.

Forskning i praktiken med utgångspunkt i ett dilemmaperspektiv blir då inte inriktad mot att studera och beskriva dilemman, dvs. motsättningar mellan oförenliga ytterligheter, utan mot hur lärare försöker lösa de problem som uppkommer i det dagliga arbetet i skolan. Det kan dock vara viktigt för de verksamma professionella utveckling och den lokala skolans självkännedom att de dilemma som finns inbyggda i skolans officiella styrdokument görs synliga och diskuteras. (s. 52)

Alla som arbetar inom skola kan troligen identifiera sig med dilemmat att kunskapskrav ska uppnås av alla elever vid samma tidsperiod. I och med införandet av Lgrsär 11 blev detta också en del av skolans vardag för pedagoger inom grundsärskola. Utgångspunkten i denna studie är att bedömning av elevers kunskaper är ett komplext uppdrag för lärare. Dilemmaperspektivet kan vara användbart för att förklara orsaker till motsägelser och problem. Denna studie fokuserar på lärarnas upplevelser kring bedömning i matematik utifrån frågeställningar om kunskapskravens nivå och värdeord, men också bedömningens likvärdighet. I enlighet med det Ahlberg (2013) skriver i citatet ovan så inriktas denna studie inte bara på lärares upplevelser av bedömning i matematik för att utifrån dem beskriva olika dilemma. Studiens författare vill också belysa hur lärare inom grundsärskola finner vägar att hantera och lösa det komplexa bedömningsuppdraget.

5 Tidigare forskning

I Sverige har det debatterats mycket om betyg och bedömning det senaste halvsekle och betygssystemet har genomgått fler förändringar. Förändringarna har grundats på utredningar och remisser, men förhållandevis lite på forskning om summativa bedömningar (Lundahl et al., 2015). I uppsatsens bakgrund har en del forskning presenterats kring lärarnas bedömningspraktik och kring likvärdighet och validiteten i bedömningspraktiken. Ambitionen med följande kapitel är att redovisa ytterligare forskning inom fältet. Nedan följer inledningsvis ett avsnitt om bedömningsuppdraget, där vi belyser orsaker till uppdragets komplexitet. Komplexiteten kan leda till att validiteten i lärares bedömningar hotas, vilket

också tas upp som en underrubrik till första avsnittet. Därefter följer ett avsnitt om undervisning och bedömning i grundsärskolan.

5.1 Lärares komplexa bedömningspraktik

Gyllander Torkildsens (2016) avhandling bygger på samtal med elever och lärare om deras gemensamma bedömningspraktik. Utgångspunkten för studien är elevernas förståelse och erfarenheter av bedömning men även lärares möjlighet att utveckla bedömningspraktiker. Bland annat problematiserar hon kring det dubbla bedömningsuppdraget som svenska lärare har. Det ena uppdraget innebär en *formativ bedömning* för ökat lärande och god måluppfyllelse. Det andra uppdraget innebär en *summativ bedömning* och beskrivs som ett myndighetsuppdrag som går ut på att värdera elevers resultat i förhållande till bestämda kunskapskrav och betygskriterier. Studien visar att lärare upplever det som en utmaning att hantera dessa dubbla uppdrag. Kunskapskrav är viktiga för att säkra validitet och likvärdighet men samtidigt riskerar ett alltför stort fokus på bedömning att eleven förstår bedömning som prestation, vilket i sin tur kan begränsa elevens möjligheter att utveckla sitt lärande. Gyllander Torkildsen (2016) reflekterar vidare över frågan om det är rimligt ”att vi har en läroplan som är så öppen för tolkning att Skolverket behöver massproducera Allmänna råd som ibland blir mer styrande för bedömningspraktikerna än läroplanen självt?” (s. 130). När det gäller att utveckla den komplexa bedömningspraktiken finns inga enkla lösningar. Det är flera omständigheter som påverkar bedömningspraktiken och ett av studiens resultat är att bedömning måste bli en gemensam angelägenhet för elever, lärare och skolledare, men också för förvaltningspersonal, politiker, policyförfattare och forskare (ibid).

Ett annat dilemma tas upp i Segers (2014) licentiatavhandling om betygsättningen i ämnet idrott och hälsa. Hon har intervjuat sex lärare och undersökt hur de betygsätter, men även hur de upplever betyg och betygsättning. Lärarna i studien var osäkra på hur de ska bedöma alla förmågorna, vilket berodde på att de upplevde kunskapskravens olika värdeord som svåra att tolka. Lärarens egna tolkningar hade stor betydelse i betygsättningen vilket leder till olika bedömningsgrunder och därmed brister i likvärdighet (ibid). Även Hyltegren (2014) visar i sin avhandling att kunskapskraven tolkas på olika sätt av lärare. Avhandling tar upp hur man kan förstå de kunskapskrav som finns i skolans styrdokument, hur de tolkas av lärare och riksdagsledamöter och hur de påverkar bedömningen av elever. En genomläsning av alla de motioner som rör ämnet betyg från 1994 till 2011, och intervjuer med tretton lärare, genomfördes i syftet att försöka tolka och förstå kunskapskraven och hur de kan användas praktiskt vid bedömning av eleverna. Han menar att kunskapskraven tolkas på olika sätt av lärare och att kunskapskraven är så påtagligt vaga att deras användbarhet som lärares redskap för likvärdig bedömning och betygssättning kan ifrågasättas. Mot denna bakgrund ställs frågan om inte vagheten i kunskapskraven ställer lärarkåren i ett tillstånd av vanmakt (ibid).

Efter införandet av det målrelaterade betygssystemet i mitten av 1990-talet har en av de stora utmaningarna för det svenska skolsystemet varit frågan om likvärdiga betyg. Det har fått stor uppmärksamhet från såväl forskare, skolmyndigheter, politiker, elever och föräldrar som i media. Frågan om likvärdiga betyg har utretts vid ett flertal tillfällen av ett flertal statliga styrorgan såsom Riksrevisionen, Skolinspektionen och Skolverket (Lundahl et al., 2015). Gustafsson, Cliffordsson och Erickson (2014) gör gällande att de målrelaterade betygen uppvisar bristande likvärdighet mellan lärare och skolor. Även de nationella proven visar på brister i likvärdighet vilket gör att varken betyg eller nationella prov är helt tillförlitliga för att bedöma elevers kunskaper, vare sig på elev- eller systemnivå (ibid). Även Rinne (2015) pekar

på ett antal rapporter som uppmärksammar att det finns brister kring likvärdighet i betygsättning. Den främsta orsaken till detta förklaras med avsaknad av samverkan mellan lärare, både på lokal och nationell nivå. Jönsson och Thornberg (2014) menar att lärarna kan utveckla en ökad samsyn kring vad som ska bedömas, dvs. vilka krav, kriterier eller kännetecken som bedömningen ska utgå från, genom att arbeta med sambedomning. Men om sambedomning leder till ökad samstämmighet vad gällande bedömningen av enskilda elevprestationer är oklart. Däremot kan lärarna bli mer överens om hur elevens olika resultat kan vägas samman (ibid).

Lundahl et al. (2015) visar i sin forskningsöversikt att det finns andra aspekter än styrdokumentet som väger in i den summativa bedömningen av elever. I detta stycke redogörs för några studier som tar upp detta dilemma. Klapp Lekholms (2008) avhandling har utgått från betyg från 99 000 niondeklassare, 8700 enkätsvar om elevernas attityder till betyg och resultat från nationella prov. Författaren konstaterar att betygen är flerdimensionella. De mäter elevernas kunskaper och färdigheter, men de visar sig också mäta personliga egenskaper som flit, intresse, motivation samt föräldrarnas engagemang (ibid).

Karlsson (2011) har i sin ämnesdidaktiska licentiatavhandling intervjuat sju gymnasielärare i samhällskunskap om deras förhållningssätt vid betygsättning. Studiens resultat visar på att läraryrket är ett komplext yrke och att lärarna hamnar i olika dilemma när de ska uppfylla motstridiga krav, dels från styrdokument och dels lärarnas egna tolkningar och övertygelser vid betygsättning. Författaren redogör hur studiens respondenter använder strategier för att hantera dilemma vid betygssättningen. En av strategierna är att hellre fria än fälla elever även om de bara har nått den högre betygsnivån någon gång. Många av de strategier som respondenter använder för att hantera dilemman är generella och kan lika väl användas av andra lärare. Ett annat dilemma som Karlsson (2011) påvisar är att lärare tolkar och resonerar olika kring betygsättning. De arbetar huvudsakligen ensamma med undervisningen och bedömningen, vilket kan leda till att eleverna blir bedömda på olika villkor. En större enhetlighet, att lärare reflekterar och diskuterar tillsammans om de summativa bedömningarna, skulle minska lärarnas dilemma, samtidigt som validiteten skulle öka (ibid).

Rinne (2015) har i sin avhandling analyserat 149 videoinspelade enskilda betygssamtal mellan lärare och gymnasieelever i syfte att studera interaktionen mellan lärare och elev. Studien visar att bedömning och betygsättning är ett komplext uppdrag som omfattar en mängd dimensioner, inte minst etiska dilemman. Lärare tar hänsyn till aspekter som inte uttrycks i styrdokumentet, som till exempel elevers arbetsinsats och att upprätthållandet av en god relation till sin elev. Betygssystemet är svårt att hantera och det innehåller otydliga gränsdragningar, därmed utgör det en stor osäkerhetsfaktor i lärares yrkesutövning. Det kan leda till att det blir svårare för lärarna att stå emot påtryckningar om betygsättning, vilket i sin tur kan leda till att professionen försvagas. Med tanke på detta bör etiska aspekter ges större utrymme vid pedagogiska diskussioner (ibid).

5.1.1 Validitet i lärares bedömningspraktik

I studierna ovan påvisas att andra aspekter än styrdokumentet påverkar de summativa bedömningarna. Detta påverkar i sin tur betygsättningens validitet. Begreppet validitet, kopplat till lärares bedömningar, låter sig dock inte enkelt beskrivas i en mening, vilket beskrevs mer utförligt i bakgrunden och då bland annat utifrån Crooks et al. (1996) artikel. Lundahl et al. (2015) pekar på att internationella studier kring lärares betygssättning ofta fokuserar på validitetsfrågor som tar upp *vad* lärare bedömer, t.ex. om det är egenskaper hos eleven eller elevens kunskaper. I flera internationella studier framhålls att lärare behöver ta

med elevers olikheter i beräkningen, vad gäller förutsättningar och behov, för valida bedömningar. Mot denna bakgrund hävdas att betygssättningspraktiken är komplex och för att stärka bedömarkompetensen är det viktigt med kollegiala samtal och olika sorters stödmaterial (Allal, Cox, Wyatt-Smith, Klenowski & Gunn, i Lundahl et al., 2015). När det gäller validitetsfrågor i forskning inom Sverige domineras den av förhållandet mellan lärares betygssättning och styrdokumenten (Lundahl et al., 2015).

Crooks et al. (1996) tar upp att validitet är ett komplext och brett begrepp. Validitet kan inte med numeriska beräkningar mätas, utan är starkt beroende av en mänsklig bedömning och blir då svårare att genomföra, rapportera och försvara. I artikeln presenteras ett redskap som kan vara till hjälp för att finna en väg för ökad validitet. Författarna lyfter också fram vilka hot som förknippas med validitet. Bedömningsprocessen beskrivs som en kedja med åtta sammanlänkande stadier som benämns *administrering*, *poängsättning*, *sammanslagning*, *generalisering*, *extrapolation* (dra slutsats, ställa hypotes), *utvärdering*, *beslut* och *effekt*. För att utvärdera validitet behövs en noggrann övervägning kring de hot som förknippas med varje länk i kedjan. Några av de hot som betonas kan uppstå kring administration av bedömningsuppgifter. Där resoneras kring hur variabler som t.ex. låg motivation och oro inför en uppgift påverkar prestationen. När en uppgift är klar och insamlad är nästa steg i bedömningsprocessen att poängsätta varje students prestation på de olika uppgifterna. De hot mot validitet som nämns i detta steg är t.ex. att poängsättningen misslyckas med att fånga viktiga kvalitéer i det som presterats i uppgiften. Ytterligare hot som tas upp i bedömningsprocessen är t.ex. att för få insamlade tester hotar möjligheten att generalisera. Hot mot möjligheten att generalisera uppstår även om delar av utbildningens mål inte bedömts, eller betonats för lite i de olika uppgifterna som getts. Brist på överensstämmelse mellan en enskild lärares olika bedömningar är också ett hot mot validiteten, men också bristen på överensstämmelse mellan olika bedömare. De normerna som då sätts, eller de betyg som tilldelas, hotar validiteten när det gäller tolkningar och beslut vid bedömningen. Ett ytterligare hot är om lärare blir partiska i sina bedömningar. Ingen lärare bedömer i ett vakuum, utan kan t.ex. påverkas av vetskap om tidigare bedömningar eller av annan information kring eleven (Crooks et al., 1996).

Biesta (2011) problematiserar kring validitet och skiljer mellan teknisk validitet; om vi mäter det vi verkligen avser att mäta, och normativ validitet; ”om vi verkligen mäter det vi tycker är viktigt eller om vi bara mäter det som vi enkelt kan mäta och därför i slutändan bara kommer att värdera det vi mäter” (s. 22). Författaren menar att det normativa har fått stå tillbaka då det ger uttryck för subjektiva värderingar. Istället har den tekniska validiteten fått en framträdande roll då skolväsendet och utbildningens krav på mätbara och jämförbara resultat dominerar.

Det som ovan presenterats kring lärares komplexa bedömningspraktik, och kring validitet, har inte sitt ursprung från forskning inom grundsärskola. Som beskrivits i bakgrunden så har kunskapsperspektivet betonats i Lgrsär 11 jämfört med tidigare kursplaner. Elever bedöms i matematik, och i alla andra ämnen, efter fastställda kunskapskrav och formuleringen ”efter elevens förutsättningar” togs bort i kursplanerna. Skolverket (2010) menade att förändringen skulle bidra till en ökad likvärdighet i betygssättningen. Denna studie fokuserar på lärares upplevelser av summativ bedömning av godtagbara kunskaper i matematik inom grundsärskola. Lärare inom grundsärskola bedömer efter samma bedömningssystem som lärare inom grundskola. Det som skiljer är vilka förmågor som betonas och även värdeorden, vilket tidigare presenterats. Därför finns det anledning att tro att det som ovan redovisats också kan vara relevant forskning för denna studie.

5.2 Undervisning och bedömning i grundsärskola

I studier och utredningar om undervisningen i grundsärskolan har balansen mellan kunskapsinriktning och omvårdnadsinriktning lyfts fram som kritisk. Berthén (2007) vill i sin doktorsavhandling undersöka ”vari det särskilda med särskolans pedagogiska verksamhet består och vilket lärande som möjliggörs” (s. 37). I avhandlingen studeras en grundsärskoleklass (åldersintegrerad från F- årskurs 4) och en träningsskoleklass (åldersintegrerad från årskurs 2, 4 och 5) genom observationer i klasserna och intervjuer av personalen. Slutsatsen är att lärarna i grundsärskola organiserar en verksamhet som går ut på att *förbereda* elever för skolundervisning. Aspekter som att sitta stilla, räcka upp handen, ta och följa instruktioner, kunna hantera papper och penna, skriva bokstäver och siffror, utveckla ordförrådet betonades. När det gäller kunskapsinnehåll kan det liknas vid kompetenser som hör till förskoleverksamheten. Dessvärre tycks förberedelsearbetet inte ta slut, utan fortsätter år efter år. Resultatet är att det särskilda med särskolans verksamhet är betoningen på fostran och förberedelse. I diskussionen konstateras att de motiv som styr lärarnas pedagogiska arbete mer präglas av särskolans historia och dess rötter än dagens styrdokument (ibid).

Göransson, Hellbom-Thibblin och Axdorph (2016) har studerat och analyserat matematiklektioner för elever med utvecklingsstörning. Sex klasser besöktes och 18 lektioner filmades och analyserades. Syftet var att undersöka hur kursplaner i matematik omsätts i praktiken. Göransson et al. (2016) skriver att synen på vad som är matematiskt kunskap har förskjutits från att det inte bara handlar om att uppnå flyt i matematiska procedurer, utan om att uppnå en djupare och mer begreppslig förståelse av matematiken. Forskning har visat att undervisningen för elever med funktionsnedsättningar sällan omfattas av den beskrivna förskjutningen, och än mer sällan undervisningen av elever med intellektuella funktionsnedsättningar. Läroplanerna för de fyra skolformerna i Sverige betonar samma förhållningssätt i matematikundervisningen. Det innebär att alla elever oavsett funktionsnedsättning, har rätt att utveckla samma typer av kompetenser (ibid).

Även Skolverket (2009) visar på att nya ämnesdidaktiska teorier i liten grad påverkar den specialpedagogiska metodiken. Av tradition har den mer fokuserat på att träna och bota, än på att utveckla förståelse för de förmågor som är en del av läroplanens kunskapsuppdrag. En utvärdering av en matematiksatsning i grundsärskolan (Skolverket, 2011d) visar att eleverna i grundsärskolan inte får möjlighet att utveckla alla förmågor lika. Samtidigt hänvisas till ett flertal studier som visar att utvecklingen av matematisk förmåga inte skiljer sig kvalitativt hos barn och ungdomar med utvecklingsstörning från andra med matematiksvårigheter (ibid).

5.2.1 Underlag för bedömning

Forskning som har ett tydligt bedömningsperspektiv saknas nationellt inom grundsärskola. Det finns dock en studie som behandlar bedömning inom grundsärskolan (Alm, Berthén, Bladini & Johansson, 2001). Undersökningen byggde på en enkätstudie som lärare besvarade och omfattade 114 elever. Eleverna var fördelade både på klasser i grundsärskola och grundskola, men också i träningsskola och specialskola (4 st). Den bedömning som redovisas i studien var den summativa bedömning och hur frekvent man gjorde dessa bedömningar. En majoritet av lärarna genomförde bedömningen cirka en gång per termin och endast en liten andel genomförde de summativa bedömningarna mer frekvent. Bedömningarna genomfördes i samverkan med klasslärare, specialpedagog, elevassistenter och vårdnadshavare. Lärarna beskrev att som underlag för sin bedömning användes elevobservationer, sin egen intuition, läxförhör, utvecklingsscheman, standardiserade tester, diagnostiska prov, grupparbeten,

nationella prov och sociogram. Det vanligaste bedömningsverktyget var observationer av eleverna. (ibid). Andersson, Marknäs Sundman och Östlund (2016) lyfter fram att elevassistenter i grundsärskola spelar en viktig roll som bedömare. Det beror på att de genomför mycket enskild undervisning med elever. Med tanke på detta blir bedömning inte bara en angelägenhet för lärare, utan för hela arbetslaget.

6 Metod

Avsnittet inleds med en beskrivning av forskningsansatsen. Därefter argumenteras för val av metod, vilket följs av en redogörelse av tolkningsförfarandet. I avsnitten som sedan följer beskrivs urvalsprocess och tillvägagångssätt. Avsnittet avslutas med en beskrivning av studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet och de etiska ställningstaganden som gjorts.

6.1 Forskningsansats

Den vetenskapliga utgångspunkten bottenar i livsvärldsfenomenologi. I och med att syftet i denna studie är att undersöka det som andra människor erfar och uppfattar, intentionen är att försöka förstå lärarnas upplevelser och erfarenheter kring bedömning, har vi för avsikt att utgå från en livsvärldsansats. Livsvärldsansatsen utgör en teoretisk bas som möjliggör en varierad bild där varken skolans kultur, lärares olika tänkande eller deras kontext enskilt besvarar frågor kring bedömning. Det finns möjlighet att belysa bedömningsuppdragets komplexitet och mångtydighet (jfr Claesson, 2004). För att förstå en människas handling, vilket har sitt ursprung i hur vi uppfattar och tolkar världen, försöker fenomenologen se saker och ting utifrån den personens perspektiv (Bryman, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) skriver:

Generellt är fenomenologin i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människan uppfattar att den är. (s. 42)

Avsikten med denna studie är att studera det komplexa fenomenet *bedömning* utifrån de människors regionala värld som omfattar fenomenet.

I en artikel kring metodologi diskuterar Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén (2007) kring hur filosofiska verk, som livsvärldsfenomenologin vilar på, kan användas i empiriska studier. Ett sätt att hantera frågan kring relevansen av de filosofiska texterna och dess koppling till empiriska studier i klassrum är att se sig som *inspirerad* av texterna. Läsningen av texter avger en grundläggande verklighetssyn som finns med redan i insamlandet av empiriska material och sedan också i tolkningsprocessen. ”Den ger en särskild ton och en särskild belysning åt det vi ser” (Claesson, 2011, s. 23). Ontologi behandlar frågor om existens och i dagligt tal är namnet för allt som existerar: *verkligheten*. Livsvärldsontologin är en integrering av livet och världen, objekt och subjekt, inre och yttre, kropp och själ, individ och samhälle, osv. ”At the core of lifeworld ontology is insight into the interdependence between life and world, a complex and ambiguous conscious-and-unconscious basis of our experiences and actions” (Berndtsson et al., 2007, s. 259). Livet och världen är ömsesidigt beroende av varandra, och genom detta ömsesidiga beroende är livsvärlden såväl personlig som delad. Allmän livsvärldsontologi gäller antaganden i en övergripande mening, men varje livsvärldsstudie har en viss inriktning. Berndtsson et al. (2007) refererar till Bengtsson som visar på att förhållande mellan allmän ontologi och fenomenet som studeras kan beskrivas som ett ömsesidigt beroende mellan figur och bakgrund, på liknande sätt som ansikte eller vas uppdragar sig i Edgar Rubins bild. Såsom bakgrunden (ontologi) är formad påverkar den vad

vi ser för figur, och figuren (forskningsinriktning, till exempel människors livsvärldar) framträder ur bakgrunden. Livsvärldsontologi låter då människors levda liv träda fram och studeras på ett fenomenologiskt sätt (Berndtsson et al., 2007).



Bildkälla: <http://tempputehdas.heureka.fi/sv/2012/04/12/vad-ser-du/>

6.2 Kvalitativ intervju

Vi har valt kvalitativa intervjuer som metod eftersom studien syftar till att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av bedömning. Den kvalitativa forskningsintervjun kan variera stort när det gäller genomförandet. Denna studie använder sig av en halvstrukturerad livsvärldsintervju och utgår från en intervjuguide (se Bilaga 2). I en halvstrukturerad intervju har forskaren ofta en intervjuguide över ganska specifika teman. Samtidigt är intervjuaren fri att ställa frågor som inte ingår i intervjuguiden om intervjuaren vill anknyta vidare till det intervjupersonen sagt. Intervjuaren kan också ändra ordningen på frågorna. Om forskaren har ett tydligt fokus, t.ex. att specifika frågeställningar ska tas upp, blir valet ofta en halvstrukturerad intervju (Bryman, 2008). Även Stukat (2011) tar upp den halvstrukturerade intervjuens möjligheter att komma djupare in i ämnet och det finns en frihet för intervjuaren att anpassa frågor, ställa följdfrågor och bestämma i vilken ordning man ställer frågorna. Om en undersökning innehåller flera intervjupersoner krävs det en viss struktur för att kunna jämföra de olika fallen, då kan den semistrukturerade intervjun vara att föredra (Bryman, 2008).

Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun vill erhålla nyanserade beskrivningar av olika aspekter av intervjupersonens livsvärld och uppmuntrar intervjupersonen att så exakt som möjligt beskriva vad hon eller han upplever och känner. Denna studies intervjuer har som mål att försöka förstå teman inom olika regionala världar, d.v.s. grundskolor, ur undersökningspersonerna eget perspektiv. Intervjuerna söker efter beskrivningar och förståelse av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av vad de beskrivna fenomenen betyder (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Något ytterligare som karakteriserar livsvärldsintervjun är att intervjuaren behöver visa öppenhet för fenomen som inte är väntade. Intervjuaren för intervjupersonen mot förutbestämda teman, men inte till att ha bestämda uppfattningar om dem (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.3 Hermeneutisk fenomenologi

Den kvalitativa forskningen har en induktiv syn på förhållandet mellan teori och praktik där teorin erhålls utifrån de praktiska forskningsresultaten (Bryman, 2008). Det handlar om att låta materialet tala, att få fatt på hur lärare tänker och handlar i den regionala världen; skolan som arbetsplats. Det är utifrån lärares erfarenheter som "sakerna" kan belysas. Vår strävan är att genom analys av intervjumaterialet söka förstå lärares erfarenheter kring bedömning och därigenom få svar på forskningsfrågorna. För att förstå någon annans värld måste man tolka. Vi ansluter oss till den hermeneutiska fenomenologin som bygger på fenomenologins *öppenhet*, men också *tolkning* i strävan att söka efter ny kunskap. Berndtsson (2001) menar att *öppenhet* tillsammans med *nyfikenhet* måste vara centrala begrepp i forskares förhållningssätt. Vi har alltid en förförståelse av det vi tolkar, det är alltså inte möjligt att tolka förutsättningslöst (Ödman, 2007). Just nyfikenheten kan utmana förförståelsen när man försöker fånga en annan människas perspektiv. Hermeneutiken handlar om det grundläggande mänskliga; att tolka och förstå (Berndtsson, 2001).

6.4 Urval

Denna studies deltagare var lärare eller speciallärare och de undervisade elever inom grundsärskolan i årskurser 7-9 i matematik, eftersom intresset är riktat mot betygsättning och bedömning i denna specifika skolform. För att komma i kontakt med lärare användes bekvämlighetsurval. Inledningsvis innebar det att lokalisera var grundsärskolor i närområdet, med undervisning för åldrarna 7-9, var belägna. Därefter söktes rektorer på dessa skolor upp, både genom telefonsamtal och mail, för att få hjälp att komma i kontakt med matematiklärare för årskurserna. Oftast resulterade det i att rektor bad om mail att vidarebefordra till de lärare som var aktuella för studien. Vi upptäckte snart att det gavs bättre möjligheter att få intervjupersoner som vill delta då vi själva, via telefon, kom i kontakt med lärare för att presentera både oss själva och studien. I de fall lärare tackade nej till att delta utvidgades sökningen efter grundsärskolor och informanter geografiskt. Det medförde att det s.k. närområdet inte blev så "nära" som förväntats. I studien intervjuas sju lärare. De representerar sju skolor i sju olika kommuner (se tabell 1). Namnen i tabellen är fiktiva.

Tabell 1 Intervjupersonerna uppdelade på bakgrund, tjänstgöringsår, tidigare arbete på grundskola, kommun och ålder.

Informanter	Bakgrund	Tjänstgöringsår på sarskola	Tidigare arbetat på grundskola	Kommun	Ålder
Anna	grundskollärare/speciallärare specialisering utvecklingsstörning	5	ja	A	46
Berit	grundskollärare/behörighet efter tjänstgöringsår	18	ja	B	62
Camilla	grundskollärare/specialpedagogik	20	ja	C	60
Diana	grundskollärare/speciallärare specialisering utvecklingsstörning	9	ja	D	40
Elisabeth	grundskollärare/specialpedagog	ca 30 år	ja	E	57
Frida	grundskollärare/specialpedagogik	11	nej	F	36
Gunilla	grundskollärare/speciallärare specialisering utvecklingsstörning	12	nej	G	37

6.5 Tillvägagångssätt

Då tiderna var bokade för intervjuer, mailades ett missivbrev ut till alla intervjupersoner (se Bilaga 1). Syftet med missivbrevet var att informera mer tydligt om studiens syfte och att förmedla de individskydds krav som gäller för deltagarna i studien.

6.5.1 Intervju

En av författarna genomförde en pilotstudie. Pilotstudien gav dels stöd i att undersöka frågornas validitet, alltså om intervjufrågorna kan fånga de fenomen vi är intresserade av (jfr Kvale & Brinkmann, 2014), och dels förståelse för aspekter som tidsåtgång, frågornas formulering, antal och inbördes ordning. Pilotstudien ledde till några förändringar i intervjuguiden, så som att någon överflödiga fråga togs bort och att ordningen på några frågor ändrades. Intervjuerna genomfördes på intervjupersonernas arbetsplatser, eftersom det var det

enklaste sättet att lösa det rent praktiskt för intervjupersonerna. Samtliga intervjuer genomfördes i ett enskilt rum för att kunna få lugn och ro. Ambitionen inför intervjun var att skapa en atmosfär som uppmuntrade intervjupersonerna att komma med sina synpunkter. De första minuterna är avgörande eftersom intervjupersonen vill ha en uppfattning om intervjuaren innan hon eller han tillåter sig att tala fritt om erfarenheter för en främling. Genom att lyssna uppmärksam, genom att visa intresse, förståelse och respekt för vad intervjupersonen säger så kan man skapa god kontakt (Kvale & Brinkmann, 2014). Efter den första, mer informella kontakten, började intervjun som spelades in i sin helhet. Intervjuerna följde en intervjuguide och till frågor som berörde förmågor och kunskapskrav fanns ett utdrag ur kursplanen (se Bilaga 3). Som avslutning gavs intervjupersonen tillfälle att ta upp ytterligare funderingar och aspekter kring ämnet, som de möjligen funderat på under intervjun (jfr Kvale & Brinkmann, 2014)

6.5.2 Transkribering

Intervjuerna transkriberades i sin helhet. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att vid transkribering abstraheras information både en och två gånger; först då samtalet spelas in och där kroppsspråk går förlorat, och sedan en andra gång då samtalet skrivs ut och då tonfall, pauser och andning går förlorat. I studiens transkriberingar markerades betoningar (med fetstil), pauser (med tre punkter, eller ibland fler för att visa på en lång paus) och skratt (ordet "skratt" skrevs inom parentes). Det ofta förekommande ljuden "mm", eller "ää" (som ofta uttalas i sökande efter rätt ord, eller mening), togs inte med i de fall då transkribent bedömde att de inte ändrade samtalets riktning.

6.5.3 Bearbetning och analys

Den inledande bearbetningen av intervjuerna genomfördes tillsammans. Vi började med att läsa igenom de utskrivna transkriberade intervjuerna. Inför läsningen gjordes ett medvetet beslut om att inte låta sökandet efter svar på forskningsfrågorna styra läsningen. Vi ville läsa materialet med öppna ögon för det innehåll som visade sig för oss. Med denna ambition ställdes våra förväntningar på materialet något åt sidan och chansen att något oväntat skulle visa sig bedömdes större. Med varsin markeringspenna i handen startades en enskild tyst läsning av samma intervju. Den mening, eller de meningar som var och en ansåg visade på ett betydelsefullt innehåll markerades. Därefter gick vi tillsammans igenom var och ens markerade stycken. Vid flera tillfällen blev det aktuellt för intervjuaren att måla upp sammanhanget och förtydliga innebörden av intervjupersonens uttalande. Vid dessa tillfällen blev det tydligt att den transkriberade texten har sina begränsningar när det handlar om att ge förståelsen av det som uttalats. Det fanns möjlighet att gå tillbaka till det inspelade materialet, men behovet uppstod aldrig. Efter läsning och samtal kring det som framstod iögonfallande överfördes alla markeringar till post-it lappar som organiserades under åtta olika rubriker. Dessa rubriker, med tillhörande post-it lappar, omorganiserades sedan något. Ett par rubriker kunde slås ihop och ett par rubriker föll bort då det visade sig de inte gav svar på studiens föreställningar. Kvar var rubrikerna; *Bedömningspraktikens kontext*, *Att bedöma efter kunskapskrav*, *Redskap som stöd för lärares bedömningar* och *Likvärdig bedömning*.

Kvarvarande rubriker, med tillhörande post-it lappar, delades därefter upp mellan författarna och härmed inleddes en djupare analys av det som samlats under dem. Under varje rubrik var det några områden som framträdde i analysen, de kallar vi för teman. Varje rubrik innehåller två till sex teman, vilka presenteras i resultatdelen. För att kunna göra en djupare analys var det nödvändigt att återgå till transkriberingen i sin helhet för att citaten skulle komma i sitt sammanhang. Att på detta sätt gå från en vag uppfattning om helheten, och utifrån den tolka

delarna och sedan tillbaka till helheten och så vidare, beskrivs som ett rättesnöre för hermeneutisk tolkning och benämns *den hermeneutiska cirkeln*. Det är en process bakåt och framåt mellan delar och helhet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Den djupare analysen handlade om att genom tolkning, både av texter men också av dess sammanhang, försöka erhålla förståelse av lärarnas upplevelser och erfarenheter av området summativ bedömning. Tolkandet påverkades av författarnas egen förförståelse av bedömningsfrågor inom den regionala världen, det går inte att ställa sig helt vid sidan om. Men genom att medvetet arbeta med sin öppenhet, t.ex. genom att motarbeta egna bestämda uppfattningar, ges större möjligheter till att skapa förståelse för en annan människas livsvärld och ta in nya perspektiv.

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet handlar om huruvida man ”observerar, identifierar eller mäter” det man vill mäta (Bryman, 2008). Validitetsfrågor är enligt Kvale och Brinkmann (2014) något som måste genomsyra hela forskningsprocessen. Det gäller att i undersökningens alla steg ställa sig frågan om det bekräftar det studien vill undersöka. I denna studie handlar det om att lyckas göra rättvisa åt upplevelser av bedömning inom lärarnas regionala värld, vilket ju kan vara svårt att säkerställa. Berndtsson (2001) menar att ”genom att så långt som möjligt beskriva villkoren för studien och hur den genomförts ska läsaren kunna bilda sig en egen uppfattning om riktigheten och rimligheten av olika tolkningar” (s. 134). Med tanke på detta ges en detaljerad presentation av urvalsprocess, tillvägagångssätt och analysarbete.

En utmaning var att konstruera en fungerande frågeguide som svarade upp mot studiens syfte och frågeställningar. En pilotstudie genomfördes, vilket är ett sätt att beakta reliabiliteten. Pilotstudien lyssnades igenom flera gånger för att uppmärksamma hur frågorna ställdes, hur svaren följdes upp med följdfrågor och att inte ledande frågor ställdes. Vad gäller extern reliabilitet, som är i vilken utsträckning en undersökning kan upprepas, är det svårt att uppfylla detta kriterium i den kvalitativa forskningen (Bryman, 2008). Intervjuerna genomfördes av båda författarna, var för sig. En bestämd frågeguide bidrar då till att få liknande empiri till analysen. Naturligtvis måste varje intervjuare vara flexibel att följa upp informanternas svar, utan att vara ledande i formuleringarna. Dessa följdfrågor såg olika ut i de olika intervjusituationerna eftersom varje intervju är unik, trots att ursprungsfrågan är densamma.

Intervjuarens reliabilitet diskuteras särskilt i relation till ledande frågor (Kvale & Brinkmann, 2014). För att inte påverka studien med egna åsikter undvek vi att diskutera innan med intervjupersonen och under intervjun försökte vi att inte ge några personliga kommentarer. Hummanden och nickningar användes som stöd för fortsatt konversation. Häri uppstod dilemmat att småord som användes som bekräftelse och uppmuntran möjligen kunde tolkas olika beroende på skiftande tonläge. Detta kan ha påverkat den intervjuade att antingen fortsätta eller att byta spår.

Eftersom syftet med studien var att ta reda på lärarnas upplevelse och erfarenheter kring summativ bedömning finns en risk att de upplevde våra frågor som en granskning av deras yrkesskicklighet. För att undvika detta dilemma var det viktigt att skapa en så förtroendefull situation som möjligt så att intervjupersonerna kunde slappna av under intervjun. Trots ambitionen med en bekväm intervjumiljö kan det vara så att intervjupersonerna inte ville erkänna sina brister och därmed gav oss de svar som de trodde vi ville höra (Stukát, 2011). Vi

informerade innan om att vi inte kommer att uttrycka egna åsikter eller tankar, så att intervjupersonerna skulle bli något förberedda på skillnaden mellan en intervjusituation och ett samtal mellan två likvärdiga parter, och betonade också att det inte gör något om tystnad uppstår om intervjupersonen i fråga behövde tänka igenom sitt svar. Att vi också medvetet arbetade med vår öppenhet och nyfikenhet, inför och under intervjuerna, menar vi kan bidra med att stärka validiteten i vår studie. Alla intervjuer genomfördes i enskilda rum. Yttre störningar under intervjun kan annars påverka reliabiliteten (Stukát, 2011).

Transkribering av intervjuerna handlar om en rad val som måste göras och som beskrivits ovan. Eftersom båda intervjuerna transkriberade bestämdes ett gemensamt förfaringssätt för underlätta senare jämförelser mellan intervjuerna. Att intervjuerna transkriberades kontinuerligt bidrog också till att öka kvaliteten i de kommande intervjuerna. Det uppmärksammar intervjuaren på viktiga aspekter kring sättet att ställa frågor och följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014).

Denna studies urvalsförfarande, tillsammans med att studien endast omfattar sju informanter, gör att studiens resultat inte kan generaliseras. Avsikten var inte att generalisera, utan att presentera en *förståelsehorisont* som möjlig att möta och ta till sig (Ödman, 2007). Genom att beskriva vårt fall i förhållande till liknande situationer så noggrant som möjligt kan andra göra jämförelser med egna situationer (Stukát, 2011). Vinsten med hermeneutisk fenomenologi är att den kan leda till djupare kunskap, upptäcka något nytt och belysa komplexiteten.

6.7 Etiska överväganden

Även undersökningens etiska frågor är viktiga. Vetenskapsrådet (2011) tar upp frågor som gäller de personer som berörs av forskningsprocessen och individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna krav på forskningen. Dessa allmänna krav benämns *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Enligt *informationskravet* har våra intervjupersoner informerats om studiens syfte, om deras uppgift i studien och om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande. Vi betonade också att studien inte utgår från ett kritiskt perspektiv, utan att avsikten är att belysa och förstå lärarnas bedömningspraktik utifrån de erfarenheter de delger. Denna information ansåg vi var viktig för att minska känslan av obehag inför intervjusituationen. Stukát (2011) påpekar att det kan vara problematiskt ur ett etiskt perspektiv att informanterna kan uppfatta studien som en granskning av deras yrkesskicklighet vilket är viktigt att vara medveten om. Som intervjuare hade vi också inställningen att under intervjun visa ett genuint intresse för intervjupersonernas berättelser, vilket vi också menar bidrar till att minska risken att de känner sig bedömda eller kritiserade av oss som intervjuare. Vad gäller presentation av uttalande från intervjupersoner har vi genomgående haft inställningen att inget ska framställas på ett negativt, eller kränkande sätt för de som valt att delta i studien. Informanterna får inte utsättas för någon psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (Stukát, 2011). *Samtyckeskravet* är uppfyllt i och med att intervjupersonerna själva bestämt över sitt deltagande. Med hänsyn taget till *konfidentialitetskravet* har intervjupersoner hållits anonyma. Under transkribering, från intervjuinspelning på telefon till dator, har namn på skolor och personer kodats. Enligt *nyttjandekravet* har vi informerat om var materialet kommer att publiceras och vilka som kommer att få tillgång till det.

7 Resultat

Resultatavsnittet har delats in i de fyra rubriker som uppstod under analysarbetet: *Bedömningspraktikens kontext*, *Att bedöma utifrån kunskapskrav*, *Redskap som stöd för*

lärarnas bedömningar och *Likvärdig bedömning*. Utifrån utvalda delar av intervjumaterialet, som sorterades in under dessa fyra rubrikerna, framträdde under analysarbetet några olika områden, dessa kallar vi för teman. Det betyder att innehållet under varje rubrik har ett eller flera teman, vilka skrivs ut som underrubriker.

7.1 Bedömningspraktikens kontext

De sju kommunala grundsärskolorna som ingår i studien har mellan två till åtta pedagoger som arbetar inom skolformen. Det är få elever i klasserna och personaltätheten är hög. Förutom ordinarie pedagoger kommer i många fall en eller flera av grundskolans lärare för praktiska och estetiska ämnen in och har undervisning. I intervjumaterialet visar det sig att det finns olika faktorer i skolornas kontext som påverkar bedömningspraktiken. Det handlar om skolornas historia och lärares tidigare erfarenheter, vilket också är det enda temat under denna rubrik.

Skolors historia och lärares erfarenheter

I några intervjuer uttalas explicit att den lokala skolans sammanhang och historia påverkar verksamheten. När det gäller det faktum att alla elever valt att få betyg menar en intervjuperson att det ”verkar vara en tradition här” (Anna). En skola har en historik av att enbart ta emot elever som läser ämnesområden inom träningsskola, men har genom en omorganisation börjat ta emot elever som läser grundsärskolans ämnen. Det har lett till ett ökat samarbete mellan lärarna, men har också påverkat undervisningsinnehållet:

Ja det blir väldigt mycket fokus, det har varit mycket fokus på omsorgsbiten, men, vi, vi säger ju det alla här att matematiken och verklighetsuppfattningen har ju kommit lite grann i skymundan ... så det, mycket ju bara det här att man skulle liksom få upp ögonen för allt som är matematik också att vi gör ju jättemycket redan (Gunilla)

Ett par lärare pekar på att erfarenheter påverkar bedömningssituationen. I det ena fallet handlar det om att finna stöd i bedömningen; ”Erfarenhet från det man gjort tidigare kan man ju finna stöd i” (Anna), och i det andra fallet handlar det om samstämmighet vid bedömning; ”Sen vad man har för glasögon på sig, alltså ibland ser jag ju inte saker som andra ser ... och sen att vi tolkar olika kan ju delvis bero på erfarenhet, men kan ju bero på andra saker också” (Elisabeth).

Sammanfattning

Skolans historia och dess kultur påverkar lärarna som verkar inom den regionala världen, och vice versa. Utifrån livsfenomenologin kan erfarenhet av tidigare sätt att agera uttryckas som en oreflekterad *naturlig inställning*. Förändringar inom den regionala världen leder till att det som var den naturliga inställningen hos lärarna, t.ex. kring matematikundervisning och bedömning, måste utmanas. I bedömningspraktiken kan den naturliga inställningen vara ett stöd, men medvetandet kan behöva riktas mot den, så att det som tas för givet blir föremål för reflektion. En tolkning av resultatet i detta inledande avsnitt är att förändringar kan leda till reflektion och utveckling. I exemplet ovan har förändringar lett till kollegialt samarbete och en ökad kunskapsorientering i verksamheten.

7.2 Att bedöma efter kunskapskrav

I analysen av intervjumaterialet uppmärksammades fyra teman under denna rubrik. Teman benämns: *Upplevelser av kunskapskraven*, *Att utveckla förmågor*, *Tolkningssvårigheter av värdeorden* och *Kollegor ger trygghet*.

Upplevelser av kunskapskraven

Det är många aspekter som lyfts fram kring bedömningsuppgiften och om upplevelsen av kunskapskraven. Intervjupersonerna upplever svårigheter, men även möjligheter kring kunskapskraven. Några tycker att kraven är höga eftersom skillnaden är stor från den förra läroplanen då eleverna bedömdes ”efter sina förutsättningar”, jämfört med nuvarande läroplan med fastställda kunskapskrav. I nedanstående citat belyses att lärarna tycker att nivån är hög och att det finns en problematik kring nivån på kunskapskraven.

Jag tycker genomgående att det är höga krav i läroplanen för särskolan. (Camilla)

En del menar också att läraren fortfarande kunde tänka ”efter elevens förutsättningar”, som man gjorde i den tidigare läroplanen, och inte utifrån fastställda kunskapskrav. En lärare berättar att de haft ett antal kurstillfällen om bedömning då föreläsaren förmedlade budskapet att utgångspunkten är att alla har förmågan och kan minst nå godtagbara kunskaper, betyg E. Föreläsaren öppnade upp för att man kunde tänka utifrån elevens förutsättningar, vilket framkommer i nedanstående citat.

Men det är klart man måste tänka utifrån elevens förutsättningar, jag kan ju tänka en elev med autism måste man ju få en annan väg att gå. (Elisabeth)

Någon tycker att kraven var rimliga och menade att matematiken har tydligare kunskapskrav än andra ämnen, att det står vad det är som krävs. En annan lärare menar att kunskapskraven är rimliga att nå då man har ganska stor frihet att tolka kunskapskraven, eftersom det varken finns bedömningsstöd eller nationella prov att mäta kunskapskraven emot. Några lärare ger uttryck för en misstro till betygssystemet, vilket belyses i följande citat.

Från början skulle jag vilja säga att jag inte är för betygssystemet överhuvudtaget. Jag skulle önska att man inte behöver ha betyg utan att man istället kan se varje individ vad den har för förmågor och vad den klarar av... (Diana)

Det är väl då man inser fördelarna med att vara i särskolan då deras betyg inte kommer att användas till någonting. (Camilla)

Att utveckla förmågor

Det finns en samstämmighet från intervjupersonerna i att de upplever förmågan att *reflektera över rimlighet* som svårast för eleverna att utveckla. Lärarna ger under intervjuerna många konkreta exempel på hur eleverna har svårt med uppskattningar om vad som är rimligt. Citaten nedan visar att lärarna upplever det mycket svårt med rimlighet och exempel på att elever har svårighet med att uppskatta vad något kostar, eller hur långt det kan vara mellan olika platser.

Reflektera över rimlighet är jättesvårt! (Frida)

Dom har ingen känsla för om det kostar 1000 eller om det kostar 50 kr. (Camilla)

Om jag frågar en elev hur lång tid det tog för honom att gå hem, och han bor nära, då var det helt omöjligt att svara på och till slut ”tar det 5 min, eller tar det 5 timmar, eller tar det 5 dagar?” (skratt), ”Ja, men kanske 5 minuter då” då började han liksom att förstå, men han kunde lika gärna kunnat svara 5 timmar, alltså jättesvårt. (Gunilla)

Lärarnas framställningar av möjligheter att utveckla förmågorna gav inget entydigt svar. Flera lärare upplever att elever har möjlighet att utveckla alla förmågor och att det alltid finns utvecklingsmöjligheter inom allting; ”man ska aldrig tänka att man inte kan utvecklas” (Diana). Några lärare menar att det är svårt att generellt uttala sig om elevernas möjligheter att utveckla olika förmågor eftersom det är så individuellt. Det var beroende på individen, ”en del

har lättare för det och en del har svårare, att eleverna överlag är väldigt ojämna vilket gör det svårt att ha en samlad bild av eleven.”

En annan aspekt som lyftes av flera intervjupersoner är att en medveten träning av förmågorna gör att eleverna ges förutsättningar att utveckla dem. Exempel som ges är att elever börjar att öva på vissa förmågor redan i tidig ålder och att vissa förmågor övas mer frekvent. Citaten nedan ger visar dessa aspekter:

Vi har tränat en hel del i att använda ämnesspecifika ord och begrepp. (Elisabeth)

Vi har elever som klarar detta riktigt bra och då har man säkert tränat på detta i många år och nu börjar det sitta. (Berit)

Att göra beräkningar, de får tal och så och man håller på och nöter i de lägre åren och till slut har dom lärt sig. (Frida)

Tolkningssvårigheter av värdeorden

Resultatet visar på en samstämmighet i att intervjupersonerna upplevde en osäkerhet i tolkningen av kunskapskravens värdeord *medverka* och *bidra*. Följande citat speglar detta:

Det är ju hur man tolkar det, jag kommer in på det hela tiden, känner att jag säger samma sak men det är ju det att jag fastnar i, vad betyder det där egentligen? (Anna)

Det är tydligt att lärarna väger in olika saker i värdeorden *medverka* och *bidra*, vilket ger ett stort spann mellan lärarnas tolkningar. En del lärare skiljer mellan *medverka* och *bidra*, medan andra lägger in samma värdering i begreppen. Nedanstående citat belyser olikheterna.

Nej, alla kan ju på något sätt medverka, vi friar hellre än fäller. (Berit)

Ja, alla kan medverka och bidra, för det står inte att det måste bli rätt. (Frida)

Sedan har man dom eleverna som man inser att dom aldrig kommer att komma ens till E, dom försöker och försöker. (Camilla)

Ja, bidra då blir det ju mer avancerat, att man kan tänka steget längre. (Diana)

Resultatet visar också en samstämmighet i att lärarna hade en önskan att få tydligare riktlinjer för hur värdeorden skulle tolkas i kunskapskraven och många upplever att de blir lämnade ensamma i sitt tolkningsarbete. En lärare beskriver sin situation på följande sätt: ”Jag upplever att det står klart och tydligt i kommentarmaterialet att vi ska tolka och göra vårt eget på skolan och då tänker jag att det är så mycket som är avhängt oss pedagoger som jobbar här och man blir hemmablind, så är det ju”. Studiens resultat påvisar en stor variation av hur lärarna tolkar värdeorden. En del betonar att *medverka* och *bidra* innebär att eleven får möjlighet till stöd av en vuxen i skolarbetet, och andra betonar elevens engagemang. Citaten nedan belyser intervjupersonernas olika tolkningar av elevens engagemang vid *medverka*.

Pedagogerna på skolan har kommit överens om att medverka innebär att man närvarar, man försöker, man är aktiv, med hjälp av en vuxen kan man lösa uppgiften, man behöver stöd, man medverkar men man behöver stöd. (Frida)

Medverka är att man på något sätt säger någonting, eller tycker något om den information som getts. (Diana)

Begreppet medverka har någon form av aktiv handling, att man är med i klassrummet och man inte ligger helt off på bänken och man kanske tittar upp och man nickar och man känner att dom är med lite grann. (Anna)

Konkreta exempel på när en elev medverkar är att eleven är med i diskussioner, håller med eller ifrågasätter det någon annan säger, skriver svar på whiteboarden eller att eleven flyttar blicken från sakerna. Endast en lärare uttalar sig om kvaliteten på kunskaperna där ”medverka är för mig att de ska ha lite kunskaper ändå” (Camilla).

Alla lärare, utom en, påpekar att de i arbetslaget samtalat och är överens om tolkningen av värdeorden. Samtidigt uppger Gunilla att det blir en diskussion som kommer upp vid betygsättningen ”att det blir tydligt varje gång man skall skriva betygen eller omdömen så blir det så här, men vad menar dom här egentligen?”.

Trygghet i kollegor

Flertalet lärare upplever sig relativt trygga i sin förståelse av kunskapskraven och därmed sin bedömning. Det är framförallt det kollegiala stödet, men också erfarenhet och profession, som de grundar sin trygghet på. Endast en lärare uppger att hon känner sig *helt* trygg, vilket hon motiverar med att hon har lång erfarenhet. En annan uttrycker att det blir svårare och svårare ju mer man läser och ifrågasätter. Nedanstående citat belyser beroendet av kollegor för att känna sig trygg med bedömningen.

Jag tror aldrig att man känner sig man helt trygg /.../ men däremot så känner jag att jag är jätteberoende av mina kollegor för att göra en rättvis bedömning... faktiskt (Gunilla).

Sammanfattning

Samtliga lärare ger uttryck för att de upplever värdeorden svåra att tolka och de känner behov av en större tydlighet när det gäller tolkningen av kunskapskraven från centralt håll. Studien påvisar en stor variation i hur man tolkar värdeorden *medverka* och *bidra* i kunskapskraven. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan detta tolkas som att lärarna, utifrån sina olika livsvärldar, skapar en lokal tolkning av värdeorden inom den regionala världen (på sin egen skola). Detta för att göra bedömningen begriplig för sig själva och kollegerna. Intervjupersonerna skapar mening åt kunskapskraven, främst genom det kollegiala samtalet, men också utifrån tidigare erfarenheter och den egna läsningen av kursplaner. Utanför den egna regionala världen, på andra skolor och andra kommuner, ges kunskapskraven en något annan mening.

När det gäller elevernas möjligheter att utveckla förmågorna inom matematik såg lärarna detta utifrån olika perspektiv. Många lärare ser möjligheter att utvecklas i allt, medan en del lärare har svårt att ge ett generellt svar då alla eleverna är så olika med olika förutsättningar. Alla lärarna har erfarenheten att förmågan att reflektera över rimlighet var svårast för eleverna. Lärare upplever att de känner sig relativt trygga med sina bedömningar och den enhälliga förklaringen är det stora stödet från kollegor kring bedömningsfrågor.

7.3 Redskap som stöd för lärares bedömningar

I texten som följer presenteras intervjupersonernas upplevelser av olika redskap för bedömning. De har delats in i två underrubriker, dels olika *bedömningsstöd* (t.ex. fortbildning, kommentarmaterial till kursplaner) och dels olika *underlag* lärare använder i sin bedömning av elevers kunskaper. Under de två rubrikerna presenteras dess teman.

7.3.1 Upplevelser kring bedömningsstöd

I analysen av intervjumaterialet uppmärksammades tre teman under denna rubrik som benämns: *Det kollegiala samtalet*, *Upplevelser av isolering*, *Behov av nätverk*. Resultatet kring dessa teman redovisas i tur och ordning.

Det kollegiala samtalet

Alla intervjupersoner upplever det kollegiala samtalet som ett viktigt stöd. Flertalet uttrycker att det är det mest uppskattade stödet. Med kollegor avses här lärare, elev- och klassassistenter. Fem intervjupersoner svarar direkt att det kollegiala stödet ses som det bästa, det viktigaste och det största. Citatet nedan får belysa detta.

Jag tycker att det kollegiala stödet är det största, att man inte är ensam utan flera ögon ser mer och särskilt när jag tänker på den summativa bedömningen och sambedömning mellan ämnen och att man kan få hjälp av det, min klassassistent hon är ju med på alla de estetiska ämnena. (Anna)

Två intervjupersoner har ingen entydig upplevelse kring vilket stöd som uppskattas mest. En intervjuperson tycker det är svårt att avgöra och en annan menar att svaret på frågan beror på i vilken process man själv är i:

Det kan ju också vara vilken del i processen man är naturligtvis men jag tror att kollegiala samtal är jätteviktigt, men jag måste också vara trygg i att faktiskt ha kunskaper i form av ... det här dokumentet (*lägger handen på läroplanen*) med mig, och fortbildning då, att det kommer folk utifrån då som faktiskt kan nyansera dom här orden och hjälpa oss hur vi ska tänka och tolka och så va. (Elisabeth)

Hos två av intervjupersonerna nämns kollegor som undervisar i slöjd och hemkunskap som viktiga för att få syn på matematikkunskaper hos eleverna.

även om jag är enda matteläraren så, så är det mycket, mycket diskussioner med andra lärare, till exempel så kanske det visa sig i ett praktiskt ämne som slöjd, eller i hemkunskapen, där matten är en naturlig del, att... att eleven visar att hon eller han ändå kan uppnå målen. (Frida)

Upplevelser av isolering

Förutom det kollegiala stödet, vars vikt och närvaro genomsyrar svaren på frågor om bedömningsstöd, så nämner intervjupersonerna tillsammans en mångfald av andra tillgängliga stöd. Det stöd intervjupersonerna identifierar är kommentarmaterialet till grundsärskolans kursplaner, erfarenheter från den man tidigare gjort, *Matteresan* som är ett läromedel för grundsärskolan årskurs 7-9, förstelärarna har en grupp om betyg och bedömning, fortbildning (spsm, föreläsare från högskola, matematikbiennalen, mattelyftet, implementering av Lgrsär 11), diskussioner/coachning med specialpedagog, specialläraren hjälper till med tester, kursplanerna i sig, speciallärarutbildning och därigenom ”ett smörgåsbord av forskning, böcker och lästips”, *Diamant* (Skolverkets kartläggningsmaterial för ämnet svenska i grundskola), *Mina mål i grundsärskola* (kartläggningsmaterial).

När det gäller tillgängliga stöd tar Frida, utifrån några exempel, upp det som hon tycker är problemet med att arbeta i grundsärskola. Hon nämner att både stöd som fortbildning och läromedel sällan är riktat mot grundsärskola och ”då får jag ingenting, det här kan jag använda”.

dom [läromedelsförlaget] har ju tagit fram ett utbildningsmaterial i matematik, *Matteresan* /.../ det är det enda som finns, det är inte anpassat för alla, för olika svårigheter, det är ju det som är utmaningen i sarskolan så /.../ vi har en ännu större spridning hos oss, upplever jag och då när man får nånting som absolut inte, tanken finns, är god, men jag måste hela tiden... trolla runt så att det funkar. (Frida)

När det gäller Skolverkets bedömningsstöd är det en intervjuperson som ”har svårt att förstå varför man inte ger stöd åt de äldre eleverna på högstadiet” (Anna). Hon menar att det vore bra för likvärdigheten om det fanns något centralt att hålla sig till. En annan intervjuperson uttrycker specifikt behovet av bedömningsstöd i matematik. Behovet uppkom av insikten att bedömningsstödet i svenska, upp till år 6, utifrån elevexempel visade på en helt annan betygssättning än vad de själva betygsatt; ett tidigare D, E eller till och med F, blev istället ett A eller B. Ytterligare en lärare är tydlig med att hon saknar stöd från Skolverket:

Ja, jag saknar ju stöd, ytterligare mer stöd från Skolverket. (Camilla)

Ett par intervjupersoner uttrycker att skrivna bedömningsstöd (främst Skolverkets) inte räcker till som vägledning kring bedömning av elevers kunskaper. De nämner i dessa sammanhang att de istället har mycket stöd av varandra:

Det bästa stödet är det kollegiala samtal /.../ då man kan diskutera om man har problem eller någonting /.../ Det passar mig bättre än att gå in och läsa massa olika typer av litteratur. För det finns ju Skolverket de ger ju också ut hur man ska tänka och men det är svårt att applicera orden på mina elever, det stämmer inte alltid så enkelt som efter Skolverkets mall. (Berit)

Behov av nätverk

Alla intervjupersoner uttrycker önskemål om fler kollegiala samtal och behov av nätverk mellan skolor.

Ja, nätverk mellan hade jag tyckt var jätte jättebra och kanske mer kollegiala samtal överhuvudtaget, med sambedömning. (Diana)

Anledningar till behovet av nätverk är att lärare skulle behöva överlämna information kring bedömning av eleven mellan stadier, en känner sig ensam i bedömningsfrågor då hon är den enda som undervisar i matematik, en annan menar bedömningsfrågor behöver diskuteras och ytterligare en påpekar att det behövs för likvärdighetens skull. Anna nämner att deras nätverk med andra skolor träffas en gång per termin. Hon nämner att det är viktigt med tid till att diskutera bedömningsfrågor och att det blir kvalité på träffarnas innehåll: ”att det inte bara blir att visa upp hur man jobbar utan när man träffas så sällan är det viktigt att hinna diskutera dessa frågor”.

Sammanfattning

Vid en första anblick kan den mångfald av bedömningsdon som finns tillgängliga anses som fullgott. Men analysen av intervjuvären lyfter fram en komplex och inte helt problemfri bild. De bedömningsdon som kan ses som *tecken*, som är till för att *visa på* någonting, blir ett bristfälligt stöd i de spann av olikheter som finns hos elever inom de olika grundsärskolorna. De förmår inte visa på en väg ut ur de dilemma som lärare upplever i bedömningspraktiken. Liknande dilemma upplevs kring läromedel, det är få läromedel som fungerar för eleverna och därför fungerar inte de heller som tillfredsställande underlag för bedömning. Mot denna bakgrund skapas en förståelse för att kollegiala samtal och diskussioner blir de mest värdefulla bedömningsdonen för de intervjuade lärarna; det är genom dem som vägen att gå visar sig.

7.3.2 Underlag för bedömning

När frågor kring underlag för bedömning kommer upp visar resultatet på en ganska samstämmig bild av de redskap som används. I analysen kunde tre teman identifieras;

Upplevelser av prov, Bedömning tillsammans och Bedöma elever med funktionsnedsättningar.

Upplevelser av prov

I samtal kring redskap för bedömning nämner alla intervjupersoner upplevelser av att använda prov och tester. Bilden som ges visar på svårigheter i genomförandet och att de inte används i någon större utsträckning för bedömning av elevers kunskaper.

jag gör inga prov /.../ för då, då sparkas det bakut utav många inte alla, men många. Vissa har jag gjort prov, som jag känner att dom fixar det, det är en utmaning i sig /.../ för prov det... i stort sett blir det bara pannkaka. (Frida)

Jag tänker även om man nu ska göra någon slags prov eller test sådär så får man ju tänka sig ganska mycket för... dels hur det påverkar individen vid testperioden, eller just när man ska genomföra det, om det är mycket stress och press det kan ju bli ganska missvisande. (Diana)

Bedömning tillsammans

Alla intervjupersoner upplever att den lilla elevgruppen och personaltäthet är ett betydelsefullt redskap när det gäller bedömning av elevers kunskaper.

sen i och med att man har så få elever så kommer man ju väldigt nära och man har ju möjlighet att ställa frågor, man har möjlighet att, att kolla var de ligger någonstans, möjlighet att plocka ut en och en också om man nu skulle vilja göra det, så därför har man ju ganska bra koll känner jag, på var dom ligger någonstans. (Diana)

Elisabeth menar att bedömning är pedagogernas ansvar, men att det också finns många andra kompetenta vuxna i klassrummet. Fem intervjupersoner uttrycker sig explicit om just elevassistenter som viktiga i bedömningssituationer. Aspekter som nämns är att de är med elever hela skoldagen och får därmed en helhet och ett sammanhang kring eleven:

Elevassistenterna tycker jag är jätteviktiga för dom är ju t.ex. med på hemkunskapen, där är det också mycket matte. Då kan jag till exempel be: "Kan inte du titta på det här, kan du se om dom förstår? /.../ Då kanske dom ser mer än vad jag har sett, dom förstår och dom kan använda det och kan använda det i verkligheten. (Berit)

En annan aspekt är att elevassistenterna ibland arbetar enskilt, i ett eget rum, med elever som inte klarar av att arbeta i grupp. Här uppstår några dilemma vilka Gunilla beskriver nedan:

... det är jättesynd för att man tappar ju hela det här med att man skall kunna samtala med varandra och kunna göra liksom ja spela spel alltså /.../ och man tappar dom ganska mycket i bedömningen eftersom att man som lärare inte kan vara på flera ställen samtidigt.

Detta hanteras genom att på planeringstid med elevassistenter gå igenom alla elever. Det förs samtal kring hur veckans arbete gått och elevassistenterna får veta kommande arbete och dess mål. Det finns också en samstämmighet i resultatet om att "mycket handlar om observationer och samtal en till en" (Anna). Bedömning sker t.ex. i gemensamma övningar (t.ex. problemlösning), när man har uteaktiviteter i matematik eller i arbetet i matteboken tillsammans med vuxen. Ett dilemma som två intervjupersoner upplever i samband med fånga elevers kunskaper i stunden handlar om dokumentation: "det som ger mest är ju när vi sitter och pratar med dem, men det är också det svåraste att dokumentera" (Anna).

Bedöma elever med funktionsnedsättningar

Flera intervjupersoner nämner utmaningen att få elever med autism, men också dem med andra diagnoser eller funktionsnedsättningar utöver utvecklingsstörning, att visa sina kunskaper. Frida menar att det är en utmaning att ge vissa elever förutsättningar att kunna nå kunskapskraven. De som nämns är t.ex. elever som har svårt att se, i kombination med koncentrationssvårigheter, men framförallt de med autism, vilket belyses i citatet:

det som dom kan med mig i en specifik, extremt tillrättalagd situation, kanske ett speciellt rum, det är den här, ja allt måste funka perfekt just den stunden... men dan efter... så kan det vara precis lika tillrättalagd och det kan vara samma person och allting och så kan inte eleven... uppgiften. Det tycker jag man stöter på jätteofta. (Gunilla)

Några intervjupersoner undrar över om det räcker att elever har visat sin kunskap en gång för att kunna bedöma att de har godtagbara kunskaper. En skola har fått handledning kring detta och ”då har vi liksom fått till oss att har eleven någon gång visat förmågan så kan man liksom säga att då kan dom det”. En anledning till svårigheten med att få elever att visa sina kunskaper beskrivs bero på upplevelsen av en testsituation:

Så fort jag på något sätt /.../ antyder att det var någon form av ”jag vill kolla” då så kan jag bara se hur dåligt det blir för vissa elever. (Elisabeth)

I slutet av intervjun kommer Gunilla in på detta igen och säger att ”det är sorgligt tycker jag när dom har så, förmågor som dom inte kan få fram”. Just detta speglar inställningen hos andra intervjupersoner; kunskaperna finns där, utmaningen är att få eleverna att visa dem.

Sammanfattning

För att hamna rätt i bedömningar räcker det inte med goda kunskaper kring läroplan och skrivna bedömningsdon. För intervjupersonerna handlar det om att möta och förhålla sig till stora delar av elevens livsvärld för att uppnå en förståelse av eleven och skapa en relation och förtroende, vilket i sin tur kan leda till att hamna rätt i bedömningssituationer. Samtal med kollegor och personaltäteten visar sig vara viktiga redskap för att skapa en god bedömningsmiljö för elever. Utifrån en förståelse av elever anpassar intervjupersonerna bedömningssituationer och sina redskap för bedömning.

7.4 Likvärdig bedömning

Även kring likvärdighet uppenbarades tre teman: *Regional likvärdighet*, *Brister i nationell likvärdighet* och *Relation - en förutsättning för rättvis bedömning*.

Regional likvärdighet

Alla intervjupersoner har en upplevelse av att elever bedöms likvärdigt på den egna skolan, även om det kan finnas nyanser av hur säkra de är, vilket möjligen kan skönjas i uttrycken ”Det tycker jag” (Diana) och ”jag tror vi bedömer ganska likt här” (Anna). Den likvärdiga bedömningen förklaras i en intervju med att personal på skolan gått på samma föreläsning om bedömning: ”Jag kände att vi var mer olika och tänkte olika innan vi fick den här fortbildningen” (Elisabeth). Alla intervjupersoner framhåller att förklaringen till likvärdighet beror på diskussioner och sambedömning med kollegor på den egna skolan:

för att vi har ju ett nära samarbete och vi diskuterar ju elevernas inläring i princip varje dag, sen kanske man inte diskuterar just ämnet matte varje dag /.../ och inför utvecklingssamtal har vi ju alltid genomgång tillsammans ”Vad anser du, vad tycker du om..?” ”Jaha, du tänker så här” och

“Det här betyget har jag tänkt, vad tänker du?”, ja, så det sker ju hela tiden en god samplanering (Diana)

Diana tar upp att det inte är så svårt att komma överens om begreppen då det bara är två pedagoger som ska prata ihop sig. När hon tidigare arbetade i ett större arbetslag, på gymnasiesärskola var det mer ”heta diskussioner” kring värdeorden.

... och det är väl bra att man kan vrida och vända för då blir det ju en diskussion och inte bara konstaterat.

Brister i nationell likvärdighet

I de flesta intervjuer finns det en stor tveksamhet om elever i grundsärskola bedöms likvärdigt mellan olika skolor. En intervjuperson berättar att det inom kommunen startat ett arbete för likvärdig bedömning mellan grundsärskolor:

Det är nog något genomgående i X kommun att man ska ha om sambedömning det ska inte vara någon skillnad på vilken skola man går på utan när man ska bedömas på samma sätt och samma grunder! (Berit)

Övriga lärare har aningar om att det inte är likvärdigt mellan skolor, de har en förhoppning om det, men de tror ändå att det skiljer en del. En lärare uttrycker farhågor att det bedömer för snäll, jämfört med den andra grundsärskolan i kommunen. I detta sammanhang pekar flera intervjupersoner på att det är svårt att få till ett nätverk mellan grundsärskolor ”ja, vi är ju enda skolan i X kommun, då ska man lite längre bort, blir lite krångligare... lite svårare” (Frida). Citatet nedan speglar förmodan om att det blir lokala tolkningar på skolorna:

så som jag tänker är väl att, det blir att varje skola, /.../ i och med att det är så långt mellan, det är inte så att, om man ser grundskolan då kan de prata med X [samhälle inom kommunen], för där finns en annan grundskola. Det är lätt att, lättare att träffas, men vi, särskolan har inte den, så därför så tror jag att det blir **väldigt** lokalt, alltså hur man **tolkar**, gissar jag (Frida)

Relation – en förutsättning för rättvis bedömning

Utifrån intervjufrågor kring tankar om interbedömarreliabilitet, där alla intervjupersoner upplever en likvärdig bedömning *inom* skolan, kommer det fram upplevelser av svårigheter att bedöma vissa elever inom grundsärskola. Under temat ”*Funktionsnedsättningen sätter lite käppar i hjulet*” upplever flera lärare att det är en utmaning att skapa förutsättningar så att elever vill och kan visa sina kunskaper. I detta sammanhang betonar intervjupersonerna att lärare måste ha god kännedom om eleven, och en relation till eleven, för att kunna bedöma rättvist:

men då måste den personen vara här ganska länge för att kunna göra den bedömningen /.../ okej, du kan ju sätta tester i händerna på dem men det har ju med dagsform att göra, har dom varit osams med mamma på morgonen? Då har dom inte huvudet med sig på samma sätt den dagen! Det är jättemycket annat som spelar in... du måste nog känna dom mer och dom måste vara trygga med den personen. Har du någon form av autism så måste du ju ha kunskapen om att den personen, dom måste känna dig för att kunna öppna sig. (Camilla)

Sammanfattning

Studiens resultat visar upp flertal exempel på hur intervjupersonerna finner vägar ur olika dilemma, men dilemmat med bristen på nätverk kan lärarna själva inte överbygga. En tolkning av materialet är att det finns faktorer som påverkar likvärdigheten negativt. En sådan faktor är att den lilla regionala världen, som grundsärskolor utgör, begränsar möjligheten till möten med flera pedagoger och till nätverk mellan skolor. En svårighet är avståndet mellan

olika grundsärskolor, inte sällan finns det bara en matematiklärare i grundsärskolans årskurs 7-9 i kommunen. Personaltätheten och den lilla elevgruppen kan däremot ses stärka validiteten i bedömningar. Intervjupersonerna kommer nära eleven och elevens kunskaper får därmed utrymme att bli synliga.

8 Diskussion

Studiens syfte har varit att utifrån kvalitativa intervjuer av sju grundsärskollärares upplevelser belysa och bidra med förståelse kring det summativa bedömningsuppdraget i matematik. I avsnitten som följer diskuteras metod och metodval. Därefter diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning, litteratur och teorier som vi redogjort för. Avslutningsvis diskuteras specialpedagogiska implikationer och förslag till framtida forskning presenteras.

8.1 Metoddiskussion

För att kunna stödja kollegor, men även elever i sitt lärande, ligger det i speciallärares intresse att få en djupare kunskap och förståelse kring bedömningspraktiken. I denna studie var syftet att undersöka lärarnas upplevelser och erfarenheter kring summativ bedömning av godtagbara kunskaper och livsvärldsfenomenologin är studiens teoretiska utgångspunkt. Tidigt gjordes valet att utgå från livsvärldsfenomenologin. Med tanke på studiens syfte ansågs denna grund som lämplig att utgå ifrån. Specialpedagogiska perspektiv är också en del av teorin och används för att diskutera att olika dilemma måste hanteras i den studerade bedömningspraktiken.

Kvalitativa intervjuer användes som insamlingsmetod för empirin. Flera författare menar att inom samhällsvetenskapliga studier, som har för avsikt att bedriva forskning om människor och deras sociala värld, är den kvalitativa forskningsintervjun lämplig att använda (Bryman, 2009; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Genomförandet av en pilotstudie blev värdefullt verktyg för att se om frågorna gav relevanta svar, vilket kan anses stärka studiens validitet. För att förstå någon annans värld måste intervjumaterialet tolkas och hermeneutiken har använts för detta ändamål. Tolkandet innebär att lyfta fram och tilldela en mening åt det som tolkas (Ödman, 2007). Eftersom forskaren både tar sin utgångspunkt i livsvärlden och är i den, det är inte möjligt att bli en ren åskådare, utgick vi från vår förförståelse i mötet med lärarnas livsvärld. Resultatets sammanställning föregicks av ett tolkande analysarbete då vi tillsammans letade efter framträdande teman. Eftersom vi är två i denna process finns alltid en risk att vi ser olika saker, vilket kan påverka interreliabiliteten i vår studie. Men å andra sidan finns möjlighet att tillsammans komma djupare i tolkningen av empirin (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån resultatet kan vi se likheter med vår förförståelse, men även att ny kunskap har erhållits både kring komplexiteten i bedömningsuppdraget och kring de strategier lärarna använder för att hantera dilemman som uppkommer i deras vardag. Det går inte att med säkerhet fastställa att det intervjupersonerna uppger i intervjun ger en sann bild av deras bedömningspraktik. Det finns en risk att intervjupersonerna presenterar en bild av sig själva och sin praktik, så som de önskar att den skulle vara, vilket tidigare diskuterats i samband med metod (Stukát, 2011). Det skulle därför vara intressant att ha en kombination av metoder, s.k. triangulering (ibid), vilket också skulle öka resultatets tillförlitlighet. I denna studie hade det varit lämpligt att kombinera intervjuerna med observationer av lektioner. Av tidsskäl har en kombination av metoder inte använts.

Denna studie är begränsad i det avseendet att det är en liten undersökningsgrupp som valts ut utifrån ett strategiskt urval. Det gör att inga generella slutsatser kan dras. Samtidigt representeras lika många kommuner som antal intervjupersoner, vilket kan ge större

trovärdighet åt studien än om lärare inom samma kommun intervjuats om bedömningsfrågor. Vid val av en kvantitativ metod, med exempelvis enkäter, skulle fler informanter kunnat delta, vilket skulle ge ett större material. Genom enbart en kvantitativ studie skulle dock en fördjupad förståelse kring upplevelser av fenomenet summativa bedömningar gå förlorad.

8.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen delas in i tre rubriker. Under dessa rubriker diskuteras intervjupersonernas upplevelse av att bedöma efter kunskapskrav, därefter erfarenheter kring olika bedömningsdon och avslutningsvis diskuteras likvärdighet i intervjupersonernas bedömningspraktik.

8.2.1 Att bedöma efter kunskapskrav

Kring studiens frågeställning om upplevelsen av kunskapskraven i matematik i grundsärskolan framkom både variationer och gemensamma nämnare. När det gäller upplevelsen kring kunskapskravens nivå visar resultat på en variation av upplevelser. En tydlig överensstämmelse i resultatet var ett par dilemman; dels elevers svårigheter att utveckla förmågan att reflektera kring rimlighet, och dels svårigheter att tolka kunskapskravens värdeord. Ytterligare en överensstämmelse är att intervjupersonerna, tack vare stöd från kollegor, upplever trygghet i sina bedömningar. Dessa aspekter diskuteras i texten som följer.

Kritik har riktats mot undervisningen inom grundsärskola då omvårdnad av eleverna har betonats framför kunskapsuppdraget (Berthén, 2007). Berthéns (2007) studie visar att undervisningen i grundsärskola går ut på att förbereda elever för skolundervisning. När det gäller förmågor som får möjlighet att utvecklas kan det liknas vid dem som hör till förskoleverksamhet. Skolverket (2009) menar att undervisning i grundsärskola av tradition varit mer fokuserad på att träna och bota än att utveckla de förmågor som är en del av skolans kunskapsuppdrag. Detta påpekar också Göransson, Hellbom-Thibblin och Axdorph (2016) som lyfter fram att även om samma matematiska kompetenser betonas i läroplaner inom alla skolformer, så inriktas undervisningen för elever med intellektuella funktionsnedsättningar alltför ensidigt mot matematiska procedurer. I denna studie visar resultatet istället tecken på en medvetenhet hos lärarna om att bedriva en undervisning som möjliggör en utveckling av förmågorna i kunskapskraven. Flera intervjupersoner uttalar tydligt att de ser utvecklingsmöjligheter inom alla förmågor. I Lgrsär 11 har kunskapsperspektivet betonats jämfört med tidigare kursplaner och elever ska bedömas efter fastställda kunskapskrav och inte efter sina olika förutsättningar. Möjligen är det så att Lgrsär 11 har bidragit till en kunskapsorientering i undervisningen. En annan förklaring till skillnader i resultat kan bero på att förmågor ges olika utrymme beroende på vilka årskurser som studeras. Berthéns (2007) studie behandlar t.ex. yngre elever (F-årskurs 5) och denna studie gäller elever i årskurser 7-9.

Även om lärarna i studien ser utvecklingsmöjligheter kring förmågorna, så visar resultatet på en samstämmighet i att lärarna upplevde förmågan att reflektera över rimlighet som svårast för många elever. I Lgrsär 11 har en anpassning av förmågor genomförts för att passa elevgruppen, t.ex. är förmågor som att analysera, resonera och argumentera inte lika betonade som i grundskolans kursplaner (Skolverket, 2010). Möjligen är det så att det krävs en högre grad av abstrakt tänkandet för att resonera kring rimlighet, jämfört med andra matematiska förmågor. Denna studies resultat kan tyda på det. Skolverket (2011d) hänvisar till flera studier som visar på att utveckling av matematisk förmåga inte skiljer sig kvalitativt hos barn och ungdomar med utvecklingsstörning än andra barn med matematiksvårigheter. Utvärderingen av en matematiksatsning inom grundsärskola visade att elever i grundsärskola inte får

möjlighet att utveckla alla förmågor lika (ibid). Även intervjupersonerna antyder att det förhåller sig så att alla förmågor inte tränas lika mycket under elevens skolgång. De uttrycker att om alla förmågor tränas redan tidigt så har eleverna också bättre möjlighet att utveckla dem. Att i tidigare årskurs börja fokusera på de förmågor som anses svårare och mer abstrakta är kanske en möjlig väg för att fler ska nå godtagbara kunskaper i år 9. En annan orsak till att det inte ges möjlighet att utveckla alla förmågor kan kopplas till det Biesta (2011) kallar normativ validitet. Normativ validitet handlar om huruvida lärare verkligen mäter det som de tycker är viktigt, eller om de mäter det som är lätt att mäta. Med det resonemanget som utgångspunkt kan man fråga sig om lärare inom grundsärskola för ensidigt ägnar sig åt det som enkelt kan mätas, och därför värderas just de förmågorna.

När det gäller intervjupersonernas upplevelse kring nivån på kunskapskraven finns inget entydigt svar. Några menar att de är för högt ställda, andra menar att de är både tydliga och rimliga. En tolkning som kan förklara de olika upplevelserna kring nivån beror på att lärarna lägger in olika betydelser i värdeorden; för en del räcker det att eleven närvarar på lektionen och andra ställer krav på eleven att uppvisar någon grad av förståelse och kunskaper. Jönsson och Thornberg (2014) pekar på vikten av att likvärdiga elevprestationer förväntas få samma bedömning oberoende av vem som bedömer. Även Skolverket (2011b) poängterar att resultat inte ska styras av bedömarens värderingar. Denna studie visar på en stor variation i tolkningen av de värdeord som används i kunskapskraven för beskriva godtagbara kunskaper, det vill säga värdeorden *medverka* och *bidra*. Lärarna på de olika skolorna har inte samma uppfattning om vilken ”prestation” som krävs av eleven för att få godtagbara kunskaper. Var går gränsen mellan att eleven medverkar eller inte medverkar? Hur aktiv måste eleven vara för att medverka? Är det någon skillnad mellan att medverka och bidra? Dessa tolkningar brottas lärarna med i sin bedömningspraktik. Även Segers (2014) studie visar på att värdeorden i kunskapskraven är svåra att tolka. Lärare blir då osäkra på hur de ska bedöma förmågorna. Lärarnas egna tolkningar får då stor betydelse vid betygssättningen vilket leder till olika bedömningsgrunder.

Även Hyltegrens avhandling (2014) visar att kunskapskraven är så otydliga att deras användbarhet som lärarens redskap för likvärdig bedömning och betygssättning kan ifrågasättas. När kunskapskraven påträffas som vaga och otydliga visar de sig svåra att använda som bedömningsdon, vilket Hyltegren (2014) belyser i sin avhandling. För en del lärare kan det betyda att kunskapskraven inte längre uppfattas som ett don som fungerar i praktiken. En del intervjupersoner uttrycker också att det blir svårare ju mer man läser och ifrågasätter. En tolkning är att detta beror just på värdeordens vaghet och svårigheten att applicera dem på de kunskaper som eleven i verkligheten uppvisar. Resultatet i denna studie visar att sex år efter att Lgrsär 11 introducerades, är lärarna fortfarande osäkra på hur kunskapskraven ska tolkas. På något sätt måste ändå bedömningen efter de svårtolkade kunskapskraven hanteras. Resultatet visar att en väg för att hantera komplexiteten är att lärarna inom de olika regionala världarna skapar en egen meningsfullhet kring kunskapskraven. En av dessa vägar var att återinföra den tidigare läroplanens betoning på en bedömning ”efter elevens förutsättningar”. En annan väg är att som lärare krasst tänka; ”jag har ju inget bedömningsstöd och då har jag stor frihet att tolka som jag vill”. Resultatet visar att intervjupersonernas egna tolkningar och förhållningssätt till kunskapskraven leder till att nivån för att nå godtagbara kunskaper blir olika för eleverna.

Trots att matematiklärare brottas med tolkning av värdeorden så visar resultatet på att de upplever en trygghet i den egna kompetensen att bedöma. Det är framförallt det kollegiala stödet de grundar sin trygghet på. Intervjupersonerna grundar också tryggheten på sin utbildning och profession. Tryggheten uppkommer alltså inte utifrån en säkerhet om att de

hamnat rätt i sina tolkningar av kunskapskraven och därmed bedömer på rätta grunder. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv är en relation mellan levda kroppar, intersubjektivitet, en förutsättning för att kunna dela och leva sig in i andras dilemma. Visserligen menar Merleau-Ponty (i Friberg, 2005) att man aldrig helt och fullt kan förstå en annan människa, men det är inte svårt att föreställa sig en hög grad av förståelse då man existerar i liknande, kanske t.o.m. samma, förutsättningar och omständigheter inom den regionala världen. Författarnas tolkning av intervjumaterialet är att kollegor är ovärderliga då intervjupersonerna ska skapa mening i bedömningssituationer. Det ger trygghet att samexistera, vilket sker genom att för en stund samtala och dela sina dilemma och upplevelser kring bedömningsfrågor.

8.2.2 Redskap för bedömning- olika bedömningsdon

Begreppet bedömningsdon delades in i två kategorier, dels de *underlag* för bedömning lärare använde för att få en bild av elevens kunskapsläge och dels *bedömningsstöd* för att bättre förstå kunskapskraven och dess betygskriterier. Diskussion kring dessa två bedömningsdon behandlas under separata rubriker nedan och svarar på studiens frågeställning kring lärares upplevelse av bedömningsstöd.

8.2.2.1 Bedömningsdon som ska visa på något

När det gäller *bedömningsstöd*, som ses som *don* som ska visa på något (tecken), är det två centrala aspekter som träder fram i lärares upplevelser: det stora värdet av det kollegiala stödet och att lärarna inom grundsärskola upplever olika konsekvenser av att arbeta inom en liten regional värld. Även om den regionala världen beskrivs som personaltät är det, i jämförelse med grundskolor inom en kommun, få lärare och få elever inom verksamheten. Gyllander Torklidsen (2016), Rinne (2015) och Segers (2014) lyfter fram att tolkningen av betygskriterier och dess värdeord är komplicerat. Lundahl et al. (2015) menar att lärare behöver utveckla sin kompetens kring bedömningsfrågor och att det lämpligen sker genom *samverkan* mellan lärare och genom att använda olika typer av *stödmaterial*. I inledningen togs upp att också Skolverket (2014; 2017) påpekar att lärare behöver ta hjälp av olika stöd för att kunna bedöma elevers kunskaper. De poängterar särskilt kollegiala samtal och att ta del av bedömningsexempel. I denna studie nämner också några intervjupersoner egna initiativ för att öka kompetensen att bedöma, vilket beskrivs under rubriken *Lärares reflektion*. Dessa tre bedömningsdon (som kursiverats), och även fortbildning, belyses i diskussionen som följer.

Lärares reflektion

Några intervjupersoner pekar på vikten av att själv sätta sig in kursplaner och att läsa forskning kring bedömningsfrågor. Det som kan hota den egna reflektionen är svårigheter att få syn på det som tas för givet. Schütz menar att vi föds in i en intersubjektiv värld. Människor har tidigare skapat och agerat inom världen och det som finns har redan en mening för oss (i Claesson, 2004). Det kan också tänkas gälla för verksamheten inom varje regional värld vilket innebär att det finns många förgivettagande. Det kan finnas goda traditioner, men också sådana som behöver förändras för att verksamheten ska utvecklas. I resultatet kring bedömningspraktikens kontext belystes hur förändringar inom en verksamhet har lett till reflektion och utveckling. Utifrån resultatet ligger det nära till hands att förstå att den mening som lärare skapar kring kunskapskraven ständigt utmanas genom de dilemma som uppstår. Den kompetens som en yrkesutövare har beskrivs utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv som praktisk kunskap integrerad i den egna kroppen, då uppstår ett *habitualiserat handlande*. För att bryta vanans makt krävs distans, t.ex. genom reflektion (Bengtsson, 2015). En tolkning av resultatet är att för merparten av intervjupersonerna blir det, på grund av olika dilemma inom bedömningspraktiken, näst intill omöjligt att stanna kvar i enoreflekterad

inställning, och ta saker för givet. Lundahl et al. (2015) visar på vikten av att lärare upplever en autonomi kring bedömningssystemet, att de har verktyg för bedömning som känns meningsfulla och som gynnar den pedagogiska processen. En tolkning av resultatet är ett det finns för mycket oklarheter och brottningskamp kring bedömningsfrågor, vilket hotar upplevelsen av autonomi. Att aldrig komma till ett läge inom bedömning och betygssättning där man som lärare får uppleva ett *habitualiserat handlande* kan bli arbetsamt, i värsta fall övermäktigt.

Samverkan

Forskning och Skolverkets granskningar visar på att det finns brister i likvärdighet i betygssättning (Gustavsson, Cliffordsson och Erickson, 2014; Hyltegren, 2014; Karlsson, 2011; Rinne, 2015). Detta förklaras med en avsaknad av samverkan mellan lärare, både på en lokal och en nationell nivå (Rinne, 2015). Denna studie pekar på att lärarna inom de besökta grundsärskolorna, alltså på en lokal nivå, har en god samverkan kring bedömning och betygssättning. Bedömningsfrågor diskuteras ofta i kollegiet, t.o.m. dagligen. Karlsson (2011) studie visar att samhällskunskapslärare inom gymnasieskolan arbetar ensamma med undervisning och bedömning, vilket leder till att elever bedöms på olika villkor. Det stämmer inte med den bild som ges utifrån de besökta grundsärskolorna i denna studie, vilket troligen kan förklaras med verksamheternas olika organisation och förutsättningar. Resultatet tolkas som att elever inom varje regional värld blir bedömda på samma villkor, eftersom kollegor inom den regionala världen skapat samstämmighet i bedömningsfrågor.

Jönsson och Thornberg (2014) lyfter fram vikten av sambedömning för en ökad samstämmighet. Denna studie visar på en god samverkan mellan personal inom den regionala världen. Däremot visar studien på brister i nätverk mellan regionala världar. Resultatet antyder att det i jämförelse med grundskolor finns sämre möjligheter till samverkan på en nationell nivå. Eller snarare, det finns ingen fungerande organisation för detta. Att få till stånd denna form av kollegial samverkan försvåras av att det ibland endast finns en grundsärskola för årskurs 7-9 inom kommunen, vilket är fallet för fem av de sju skolor som ingår i studien. Intervjupersonerna menar ändå att det inte är en omöjlighet att träffas för nätverk, och på ett par skolor finns också nätverk mellan grundsärskolor. En tolkning av resultatet tyder dock på bristande kvalité på nätverken, t.ex. utifrån de uttalanden om att de endast sker en gång per termin och om det blir en betoning på att visa upp hur man arbetar. Intervjupersonerna anar att bristen på nätverk mellan regionala världar leder till att varje regional värld utvecklar sina tolkningar av kunskapskravens innebörd. De tvivlar därmed på att det finns en likvärdighet i bedömningar och betygssättning mellan skolor.

Stödmaterial

Avslutningsvis, i resonemanget om olika bedömningsdon som *tecken*, något om stödmaterial. Som påpekades i inledningen så finns det inga bedömningsstöd från Skolverket, mer än kommentarmaterialet till kursplanerna, för grundsärskollärare som undervisar inom årskurs 7-9. Resultatet visar tydligt att intervjupersonerna saknar stödmaterial från Skolverket, samtidigt som de också framhåller att stödmaterial inte förmår täcka in och ge stöd åt alla bedömningsfrågor som uppstår i praktiken. Även om stödmaterial inte löser alla bedömningsdilemma pekar studiens resultat på att det är av stor vikt att stödmaterial produceras till alla lärare, såväl inom grundskola som grundsärskola. En konsekvens av att arbeta inom grundsärskolors regionala världar var upplevelser av isolering, vilket speglas i uppropet; ”Men vi då, men vi då?”. Att Skolverket massproducerar *Allmänna råd*, som Gyllander Torkildsen (2016) uttrycker det, och utger bedömningsstöd i 19 av grundskolans ämnen, måste ju betyda att Skolverket, eller dess uppdragsgivare, finner det angeläget. Frågan

som uppkommer mot denna bakgrund; varför är det inte angeläget att stödja lärare som undervisar inom grundsärskola? Resultatet visar att intervjupersonerna inte heller finner stöd i bedömning utifrån färdiga exempel i läromedel. Det finns ett stort utbud av läromedel inom matematik till lärare inom grundskola. Dessa baseras på kunskapskraven och det ingår ofta bedömningsstöd utifrån exempel. Det finns ett heltäckande läromedel inom matematik för grundsärskolans elever inom årskurs 7-9, som utgår från Lgrsär 11. Resultatet visar att läromedlet passar en liten del av eleverna. Stöd kan inte heller fås i genomförandet av nationella prov eftersom de inte finns inom grundsärskola. Skolverket (2011c) påpekar att just nationella prov, med dess bedömningsanvisningar, är ett betydelsefullt stöd i lärares bedömningar.

Fortbildning

Lundahl et al. (2015) pekar på att lärare behöver fortbildning kring betyg och bedömning. Fortbildning som bedömningsstöd nämns av flera intervjupersoner, men det varierar i upplevelser kring deras användbarhet. Någon menar att fortbildningar i matematik sällan är riktade mot grundsärskolor. En annan lärare lyfte fram att en föreläsare haft stor betydelse för kollegiets syn på bedömningsfrågor. Föreläsaren hade klargjort värdeordens betydelse och skapat en mening kring kunskapskraven.

Några dilemman kring bedömningsfrågor som hittills diskuterats är tolkningssvårigheter av kunskapskravens värdeord och avsaknad av olika bedömningsdon såsom; Skolverkets bedömningsstöd, fungerande läromedel, nätverk mellan regionala världar och till viss del fortbildning. Utifrån denna bakgrund blir det tydligt att intervjupersonerna upplever det kollegiala stödet som det mest uppskattade bedömningsstödet. Genom intersubjektivitet söker de skapa en mening och göra kunskapskraven till ett användbart verktyg. Tolkningen av resultatet leder till slutsatsen att det bäst fungerande, och i vissa fall enda fungerande bedömningsdonet, är samverkan med kollegor inom den regionala världen.

8.2.2.2 Bedömningsdon som ger underlag för bedömning

När det gäller bedömningsdon, med avseende på dem som ger underlag för bedömning av elevers kunskaper visar resultatet på en mångfald och variation. Det finns en samstämmig upplevelse hos intervjupersonerna att prov används sparsamt, då de i många fall fungerar dåligt. Många elever har svårt att klara den press som uppstår i samband med en provsituation. Intervjupersonerna upplever att underlag för bedömning fås bäst i situationer en till en (lärare/elevassistent-elev), och genom observationen av gemensamma matematikaktiviteter i gruppen. Detta stämmer med Alms et al. (2001) studie som visar att observationer av eleverna var det vanligaste bedömningsstödet. Flera intervjupersoner beskriver elevassistenter som viktiga eftersom de sköter också mycket av det enskilda arbetet med elever. En annan aspekt är att de är med eleven hela dagen och ser eleven under hemkunskap och slöjdlektioner och kan fånga upp matematiska kunskaper där. Inför det enskilda arbetet ger intervjupersoner direktiv och informerar om målet med uppgifter och får sedan återkoppling. Andersson et al. (2014) menar att elevassistenter har en viktig roll som bedömare och att bedömning då blir en fråga för hela arbetslaget. Vi tolkar intervjumaterialet som att elevassistenter får en viktig roll i den summativa bedömningen genom att de är med i dialogen om elevens visade kunskaper. Resultatet visar att all personal inom grundsärskola, särskilt elevassistenter och lärare inom praktisk och estetiska ämnen, blir involverade i bedömningspraktiken. Den summativa bedömningen blir därmed också en fråga för hela arbetslaget.

Ett tydligt tema som presenteras i resultatet kring underlag för bedömning är utmaningen att skapa förutsättningar så att elever med funktionsnedsättningar, och särskilt de med ytterligare funktionsnedsättningar utöver utvecklingsstörning, ges möjlighet att visa sina kunskaper. Intervjupersonerna betonar att en god relation, som ger trygghet och förståelse för eleven, är en förutsättning för att bedöma elever rättvist. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan det ses som att lärare måste förhålla sig till stora delar av elevens livsvärld för att hamna rätt i bedömningssituationer. Enligt Merleau-Ponty spelar språket har en viktig roll när det gäller att skapa förståelse mellan individer, men också gester, blickar, miner och kroppshållning bidrar till att förståelse skapas (Friberg, 2005). Här kan det finnas utmaningar då dialog är en förutsättning för att få tillträde till någon annans värld och elever inom grundsärskola kan ha svårt att kommunicera, och också att reflektera över, och förmedla delar av sin livsvärld. Det blir då viktigt att vara lyhörd för gester, blickar och kroppshållning, som också förmedlar budskap. Dessutom kan man ana svårigheter i att uppnå förståelse av en elev som genom sina uttryckssätt förmedlar en livsvärld som avsevärt skiljer sig från lärarens, t.ex. elever med autism.

8.2.3 Likvärdighet i bedömning

I resultatdelen belyses lärarnas upplevelser av likvärdighet i bedömningar inom den regionala världen, men också mellan olika regionala världar. Det råder en samstämmig övertygelse om att elever bedöms likvärdigt på den egna skolan. Inom de regionala världarna i denna studie är det mellan två-åtta pedagoger som arbetar inom skolformen. I analysen lyfts fram att två pedagoger snabbt kan ”konstatera” och komma överens om vad betygskriterierna för godtagbara kunskaper innebär. Fler pedagoger betyder att fler livsvärldar har möjlighet att överlappa varandra i de kollegiala samtalen. Intersubjektivitet handlar om en relation mellan levda kroppar, genom intersubjektivitet tar jag del av andras perspektiv. Varje lärare har sitt eget perspektiv på bedömningsfrågor och genom dialog kan jag gå in i en annan lärares värld. Ett utbyte med fler lärare, än de två inom arbetslaget, kan ge möjlighet till att flera perspektiv målas upp och mitt erfarande av bedömningsfrågor kan i större utsträckning utmanas. Fler lärares perspektiv kan utmana min integrerade kunskap kring bedömningsfrågor och jag drivs att argumentera för min ståndpunkt eller att skapa ny meningsfullhet kring dem. Det är inte givet att fler pedagoger kommer mer rätt i sina tolkningar än vad några få gör, men om det finns ett gott samtalsklimat och individer som är beredda att överge det som tas för givet, då är det troligt.

När det gäller upplevelser av likvärdighet i bedömningar mellan grundsärskolor blir det av naturliga skäl mer antagande än erfارande. Intervjupersonerna uttrycker ett stort behov av nätverk mellan skolor och behovet uppstår på grund av den lilla verksamhet som grundsärskolor utgör, med ibland bara en kollega som undervisar i samma årskurser. Crooks et al. (1996) pekar på att bristen på överensstämmelse mellan olika bedömare hotar validiteten i lärares bedömningar. Intervjupersonerna menar att det troligen är så att varje regional värld får sina lokala tolkningar av betygskriterier.

Ett uttryck i intervjumaterialet speglar inställningen att man ”hellre friar än fäller”. Denna strategi identifierar också Karlsson (2011) i sin studie. Det är möjligt att inställningen bottnar i en upplevelse av en ovilja mot betygssystemet i sig, eller av att betyg inte är avgörande för vidare studier, vilket ett par intervjupersoner förmedlar. I intervjumaterialet speglas på olika ställen en omtanke och ett känslomässigt engagemang i eleverna. Det framkommer då intervjupersonerna beskriver att de tycker det är sorgligt att elever har många förmågor som de inte får fram. Det speglas också i att flera intervjupersoner pekar på den nära relationen som är en förutsättning för att elever ska bli trygga och kunna visa sina kunskaper.

Inställningen att hellre fria än fälla kan alltså ha sitt ursprung i den nära relationen, i omtanken och det känslomässiga engagemanget, och att lärarna utifrån det tycker synd om eleverna. Dessa fenomen kan kopplas till det Rinne (2015) kallar känslomässiga och etiska aspekter av betygssättningen. Resultat i denna studie pekar på svårigheter i att förstå betygssystemet och att tolka kunskapskravens värdeord. Just på grund av dessa svårigheter är det särskilt viktigt att etiska aspekter får utrymme i pedagogiska diskussioner, annars finns risken att lärares professionalitet försvagas genom att de får påverka lärares bedömningar (Rinne, 2015). Enligt Crooks et al. (1996) så finns det i olika skede av bedömningsprocessen flera tänkbara hot mot validiteten. Ett av dessa hot är om lärare blir partiska i sina bedömningar, vilket är en risk eftersom ingen bedömer i ett vakuum. Att hellre fria än fälla kan ha sitt ursprung i en partisk bedömning. Oavsett ursprunget så är inställningen ett hot mot validiteten.

Flera intervjupersoner beskriver hur ett av deras dilemma är att skapa förutsättningar för t.ex. elever med autism att visa sina kunskaper. Det kan leda till att ett underlag för bedömning av kunskapskrav i vissa fall får räcka. En av skolorna har genom handledning fått bekräftat att det räcker. Crooks et al. (1996) påpekar att för få testsituationer påverkar generaliserbarheten och att det blir ett hot mot validitet.

Ovan har några tecken som kan tyda på att validiteten hotas i bedömningar i matematik beskrivits. Brister kring validitet leder i sin tur till brister i likvärdighet. I skollagen (2010:800) står att utbildningen ska vara likvärdig inom varje skolform avsett var i landet den befinner sig. En likvärdig betygsättning ingår som en del i den likvärdiga utbildningen. Crooks et al. (1996) påtalar att lärare behöver konkreta redskap för att kunna arbeta med det komplexa validitetsbegreppet. Ytterligare åtgärder som nämns för att stärka validiteten i den komplexa bedömningspraktiken är kollegiala samtal och olika sorters bedömningsstöd (Lundahl et al. 2015).

8.3 Slutdiskussion

Utmärkande för resultatet är de många dilemma de sju grundsärskollärarna upplever i bedömningspraktiken. Något annat som utmärker sig är också hur intervjupersonerna finner vägar att hantera komplexiteten. Resultatet visar att kollegor inom den regionala världen är ett stort stöd när det kommer till att skapa mening i det som upplevs svårt, t.ex. kring tolkning av kunskapskravens värdeord. Gyllander Torkildsen (2016) pekar på att det inte finns några enkla lösningar när det gäller att utveckla den komplexa bedömningspraktiken och hennes avhandling visar att bedömning måste bli en angelägenhet, inte bara för lärare och elever, utan också för skolledare, förvaltningspersonal, politiker, policyförfattare och forskare. Kritiken mot bristande validitet, och därmed likvärdighet, inom grundsärskola kan inte riktas mot lärarna, utan mot de omständigheter och förutsättningar som existerar inom skolformen. Flera studier visar på det faktum att betygssystemet är svårhanterligt, bland annat på grund av tolkningssvårigheter kring värdeorden (Gyllander Torkildsen, 2016; Seger, 2014; Hyltegren, 2014; Lundahl et al., 2015, Rinne, 2015). Att betygssystemet är svårhanterligt gäller för lärare, såväl inom grundskola som grundsärskola. Denna studie visar på två omständigheter som specifikt försvårar bedömningspraktiken för lärare som är verksamma inom skolformen grundsärskola. Det ena är att matematiklärare inom grundsärskolans årskurser 7-9 inte har något bedömningsstöd från Skolverket, och det andra är att det inte existerar nätverk mellan skolor i samma omfattning. Jönsson och Thornberg (2014), Karlsson, 2011 och Lundahl et al. (2015) lyfter fram att sambedömning, kollegiala samtal och olika sorters stödmaterial skulle minska lärares dilemma och öka validiteten kring de summativa bedömningarna. Denna

studie visar att det finns goda förutsättningar till kollegiala samtal inom den regionala världen, och det ska inte underskattas som en positiv aspekt för att hamna rätt i summativa bedömningar. Resultatet tyder dock på det troliga i att varje skola utvecklar lokala tolkningar och att det då uppstår brister i likvärdighet mellan skolor.

Denna studie visar också på att bedömning inte bara handlar om lärares process för att skapa mening kring kunskapskraven, utan också om att hantera känslomässiga och etiska aspekter i bedömningspraktiken. Både Karlsson (2011) och Rinne (2015) belyser just dessa dilemma kring bedömning och betygssättning. Inom livsvärldsfenomenologin är kropp och själ, liv och värld, ömsesidigt beroende av varandra. Det är därför inte möjligt för någon lärare att förhindra att etiska och känslomässiga aspekter gör sig påminda inför summativ bedömning av elever. I diskussionen tas upp att den nära relationen och omsorgen om eleven gör sig påmind i bedömningssituationer, kanske också aversioner mot betygssystemet och det faktum att betyg inte är avgörande för vidare studier för den grundsärskoleelev som lämnar årskurs nio. För att förhindra att dessa aspekter påverkar bedömningar behövs pedagogiska diskussioner (Rinne, 2015), men även handledning kan vara ett användbart redskap.

8.4 Specialpedagogiska implikationer

Som nämns i inledningen är ett mål i utbildningen till speciallärare att uppnå fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning. Livsvärldsfenomenologin och tidigare forskning har varit ett stort stöd i att erhålla en fördjupad förståelse för intervjupersonernas upplevelser av bedömningspraktiken. Lärare inom grundsärskola stöter på flera dilemma när de ska bedöma elever i grundsärskola. När dilemman, och konsekvenser av hur de hanteras, belyses i diskussionen ovan är inte avsikten att döma lärare för deras sätt att hantera bedömningsuppdraget. Snarare är de värda all respekt för den tankemöda och brottningskamp som de, många gånger alltför ensamma, ägnar dessa frågor. Helt klart kan dilemmaperspektivet appliceras på det komplexa bedömningsuppdraget, men precis som Ahlberg (2013) påpekar visar studiens resultat att det i praktiken är få dilemma inom de regionala världarna som inte får någon lösning. Lärarna måste hantera bedömningsuppdraget, även om det kanske inte alltid blir den mest optimala lösningen. Utbildade speciallärare, specialisering utvecklingsstörning, har en viktig uppgift att reflektera över och driva utvecklingsarbete för ökad validiteten i bedömningar inom grundsärskolor.

En annan viktig uppgift för speciallärare är att arbeta förebyggande och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2011:186). Kring upplevelser av att bedöma elever blir det framträdande att intervjupersonerna upplever svårigheter att skapa förutsättningar för elever med olika funktionsnedsättningar både att uppnå kunskapskraven och att visa sina kunskaper. I resultatet kan inte några uttalanden identifieras som förklarar skolproblemen som orsaker hos eleven. Det s.k. individperspektivet har dock enligt Ahlberg (2013) och Nilholm (2007) fått stort fäste i forskning av skolans verksamhet. Intervjupersonerna beskriver att det är deras utmaning att få elever att visa sina kunskaper, det är också deras uppgift att skapa rätt förutsättningar för elever. Detta pekar på att skolproblem förklaras utifrån ett relationellt perspektiv. Intervjupersonerna tar upp att elevers diagnoser och funktionsnedsättningar ”sätter lite käppar i hjulet”. Det blir då viktigt att så långt det är möjligt förstå elevens livsvärld, med dess begränsningar och möjligheter, och skapa en god relation. Utifrån förståelse kan anpassningar göras för en god lär- och bedömningsmiljö och specialläraren blir viktig för att möta elevers olikheter

8.5 Förslag till framtida forskning

I denna studie har intresse riktats mot grundsärskolläraernas erfarenheter och upplevelser av summativa bedömning i matematik. Studien visar bland annat att lärarna upplever en osäkerhet kring arbetet med bedömning utifrån kunskapskraven i matematik, främst med avseende på tolkningen av värdeorden, men också hur man ska få elever att visa sina kunskaper. Med utgångspunkt från denna studie vore det intressant att vidare studera hur kunskapskraven och den summativa bedömningen hanteras för att minska risken att elever bli bedömda på olika grunder och för att öka likvärdigheten mellan skolorna. Utifrån studien framkommer att intervjupersonerna upplever svårigheter att skapa förutsättningar för elever med olika funktionsnedsättningar, både att uppnå kunskapskraven i matematik, men också att visa sina kunskaper. Ett tänkbart sätt att följa upp studien är att genom både intervjuer och observationer undersöka vilka framgångsfaktorer som lärare identifierar för att uppnå en god lärmiljö i matematik för elever inom grundsärskola. Ett annat förslag till vidare forskning utifrån denna studie är att undersöka hur lärare arbetar för att ge eleverna med utvecklingsstörning och autism förutsättningar att visa sina kunskaper. Ett annat viktigt aspekt att forska vidare kring inom grundsärskola är elevers upplevelser av summativ bedömning. Genom intervjuer med elever skulle upplevelsen av bli bedömd kunna belysas, men också upplevelsen av att betygen inte har något värde som urval för fortsatt utbildning.

8.6 Slutord

Avsikten med studien var att belysa och skapa förståelse för grundsärskollärares summativa bedömningspraktik i ämnet matematik. Det har blivit tydligt att det summativa bedömningsuppdraget är komplext. Studien lyfter fram olika aspekter som påverkar bedömning och betygssättning och också att kollegiet lämnas för ensamma att hantera komplexiteten. Vi hyser stor respekt för lärarna i studien som brottas med bedömningsfrågor av olika slag, och som gör sitt bästa för att tillsammans med kollegor hitta en framkomlig väg för att summativt bedöma elever inom grundsärskola. Intervjupersonerna är angelägna om att hamna rätt i bedömningar. I slutdiskussionen togs upp att bedömning också måste bli en angelägenhet för skolledare, förvaltningspersonal, politiker, policyförfattare och forskare (Gyllander Torkildsen, 2015). Detta uttalades efter en studie kring lärares och elevers upplevelser kring bedömningspraktiken inom grundskola. Denna studie visar på att det stöd kring bedömningsuppdraget som finns för grundskollärare saknas för lärare inom grundsärskola. Det gäller Skolverkets bedömningsstöd, läromedel, fortbildningsutbud och nätverk mellan skolor. Det är inte rimligt att lyfta fram kritik kring likvärdighet i bedömningar inom grundsärskola, om man inte samtidigt tar hänsyn till de förutsättningar som ges till personal för att uppnå valida bedömningar. Vi vill hävda att det är dags för forskare, skolledare och politiker att satsa på att utveckla grundsärskolans bedömningspraktik. Det är förståeligt, men samtidigt beklagligt, att lärare något uppgivet anammar inställningen att ”eftersom jag ändå inte har bedömningsstöd så kan jag tolka hur jag vill”. Frågan är vad en inställning som präglas av en uppgivenhet kring det svårhanterliga betygssystemets förmedlar för känsla hos eleven som strävar efter höga betyg. Att satsa mer på grundsärskolor handlar ytterst om likvärdighet mellan skolor, men också om att ta lärares bedömningsdilemma, och elevers betygssättning, på allvar. Med en något uppgiven ton uttrycker en lärare känslan av att lämnas ensamma utan bedömningsstöd med orden: ”Men vi då, men vi då?”, och då är vi tillbaka där uppsatsen började, nämligen med denna studies titel.

Det fanns en förförståelse av bedömning inom denna regionala värld hos båda författarna. Båda undervisar elever med utvecklingsstörning i matematik, en inom gymnasiesärskola och en inom grundsärskola årskurs 7-9. Studiens teoretiska utgångspunkt, tillsammans med

tidigare forskning, har hjälpt oss att förstå lärares upplevelser på ett djupare plan, men därmed också vår egen bedömningspraktik. Vi tog oss an livsvärldsfenomenologin och det helhetsperspektiv på människan och som erbjuds genom den har varit en värdefull utgångspunkt för att skapa förståelse kring lärarnas bedömningspraktik.

Livsvärldsfenomenologin och dess syn på livet och lärande kommer vi bära med i framtida möten och utmaningar inom yrkeslivet som speciallärare. Förhoppningen är att de som finner intresse av att ta del av studiens resultat, ska erhålla en större insikt och förståelse kring lärares summativa bedömningsfrågor. Kanske också mod att utmana det som tas för givet, och inspiration att starta ett förändringsarbete med målet att utveckla en större validitet i bedömningar inom grundsärskola.

9 Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Alm M., Berthén D., Bladini K., & Johansson I. (2001). *Komplicerad skolsituation: Elever med utvecklingsstörning och deras lärare*. (Karlstad University studies, nr. 2001:20). Forskningsrapport. Karlstad: Karlstads universitet

Anderson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisk utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande*. Malmö: Grundskele-förvaltningen.

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (Red.). (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/15271>

Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 81-103). Lund. Studentlitteratur.

Berndtsson, I. (2015). Kroppslighet och existens i lärande. I J. Bengtsson och I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 131-152). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38(2), 256–277.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doctoral thesis, 2007:19). Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://www.avhandlingar.se/avhandling/dce9ccacad/>

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:a uppl.). Malmö: Liber.

Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 135-151). Lund: Studentlitteratur.

Claesson, S. (2011). *Undervisning och existens*. Göteborg: Diadalos.

Crooks, T., Kane, M., & Cohen, A. (1996). Threats to the valid use of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 3(3), 265-286. doi: 10.1080/0969594960030302

Friberg, F. (2005). Patienten som vill veta och förstå. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklande av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 59-80). Lund: Studentlitteratur.

Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 135-144). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Gustafsson, J-E., Cliffordsson, C., & Ericksson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan- problem och möjligheter*. Stockholm: SNS-förlag.

Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 387). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/42264>

Göransson, K., Hellbom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2015). A Conceptual Approach to Teaching Mathematics to Students With Intellectual Disability. *Scandinavian Journal of Education Research* 60(2), 182-200. doi: 10.1080/00313831.2015.1017836

Hedström, H. (2011, april). Fokus på betyg väcker oro. *Specialpedagogik*. Tillgänglig: <http://specialpedagogik.se/fokus-pa-betyg-vacker-oro/>

Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt– 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 41). Ineko AB, Källered 2014 Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/37062>

Hyltegren, G. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 97-119). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups förlag.

Johansson, S. (2015). Validitet och lärares bedömningar. *Pedagogiska forskning i Sverige*, 20 (1-2), 33-53. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/15371>

Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 386-402. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/13169>

Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator - Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. (Licentiatuppsats, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, 10). Karlstad: Karlstads Universitet.
Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-6969>

Klapp Lekholm, A. (2008). *Grade and grade assignment: effects of student and school characteristics* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 269). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/18673>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nilhom, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Petterson, A. (2011). Bedömning- varför, vad och varthän? I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.) *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-39). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen- för kunskap, valfrihet och trygghet*.
Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/sb/d/108/a/142368>

Rangstrand, S., & Sandstedt, P. *Det känns som att det inte riktigt är skrivet för särskolans elever - Implementering av Lgr 11 i matematik för grundsärskolan* (Magisteruppsats). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2043/18970>

Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 43). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sege, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: en studie om betygsättningsdilemma på högstadiet*. (Licentiatuppsats, Studies in Sport Sciences, 21). Örebro: Örebro universitet.
Tillgänglig:

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Examensförordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 2010:255. *Förordning om läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskola och särsvux - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Redovisning av regeringsuppdrag*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2443>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömningar i skolan-praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011d). *Matematikundervisningen i grundsärskolan - en utvärdering av matematiksatningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Sambedömning i skolan - forskning och arbetsmodeller*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Gilla Läsa Skriva Bedömningsstöd för grundskolans årskurs 1-6*. Hämtad 2016-11-17, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3304>
- Skolverket. (2017). *Gilla matematik Bedömningsstöd för grundskolans årskurs 1-6*. Hämtad 2017-03-29, från https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grsamat01_1-3
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Lsä 90- Läroplan för den obligatoriska särskolan Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget 1990.
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman och S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s. 129-244). Malmö: Liber AB.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolming, S., & Wikström, C. (2010). The concept of validity in theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 117-132. doi:10.1080/09695941003693856
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1 Missivbrev till intervjupersonerna

Informationsbrev

Hej,

Vi vill börja med att framföra ett stort tack till att Du vill delta i vår studie! Vi som genomför studien heter Lise-Lotte Högberg och Ulrika Gradin Lyngsaa och vi går sista terminen på *Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning* vid Göteborgs universitet. Denna termin, vårterminen 2017, ska vi skriva vårt examensarbete.

Syftet med vårt arbete är att vi vill belysa hur lärare upplever arbetet med den summativa bedömning av godtagbara kunskaper i grundsärskolan årskurs 7-9 i matematik. Vi kommer ställa frågor kring dina upplevelser av bedömning och bedömningsstöd, av förmågorna och kunskapskraven i matematik och om likvärdighet i bedömning och betygssättning.

För att underlätta bearbetningen av intervjun så önskar vi spela in vårt samtal. Det är svårt att exakt säga hur lång tid intervjun tar, men vi uppskattar 45-60 minuter. Om det går att ordna vore vi tacksamma om det fanns möjlighet för oss att logga in på skolans wifi.

Kring ett examensarbete finns det vissa regler att förhålla sig till. De regler vi kommer att följa är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att du deltar helt frivilligt och närsomhelst kan avbryta deltagandet under hela processens gång. Vidare så innebär det att det du berättar för oss i intervjun enbart kommer att användas i vårt examensarbete. När det gäller publicering av examensarbeten så publiceras de på olika platser, bl.a. på nätet genom olika databaser (t.ex. uppsatser.se). Du kommer att vara helt avidentifierad; ditt namn, din skola och vilken kommun den ligger i, kommer inte att nämnas i arbetet. Under arbetets gång kommer det inspelade materialet förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar
Lise-Lotte och Ulrika

Vi kan nås på följande telefonnummer:
Lise-Lotte: xxx
Ulrika: xxx

10.2 Bilaga 2 Intervjuguide

Inledande frågor:

1. Hur gammal är du?
2. Vad har du för utbildning?
3. Hur många år har du arbetat som lärare? Som speciallärare i grundsärskola?
4. Hur många är ni som arbetar på grundsärskolan?
5. Hur många är ni som arbetar kring de elever du har?
6. Hur många elever undervisar du i matematik? Hur många av dessa har valt att få betyg?
7. Har du kollegor på skolan som också arbetar med ämnet matematik?

Forskningsfråga 1: Upplevelser av kunskapskraven

Intervjufrågor:

1. Hur upplever du nivån på kunskapskraven?
2. I kunskapskraven används ordet ”medverka”, vad tänker du att begreppet betyder?
3. Ge ett exempel på när en elev medverkar! (hänvisa till kraven)
4. I kunskapskraven används ordet ”bidra”, vad tänker du att begreppet betyder?
5. Ge ett exempel på när en elev bidrar?
6. Vad är skillnaden mellan de två begreppen?
7. Hur upplever du elevers möjligheter att utveckla de olika förmågorna i matematik?
8. Hur upplever du elevers möjligheter att nå de olika kunskapskraven i matematik?
9. Har du, eller har du haft, elever som inte nått godtagbara kunskaper i matematik? Kan du ge exempel på vad de inte nådde för förmågor/ kunskapskrav?
10. Är ni i arbetslaget överens om vad begreppen innebär? Har ni i arbetslaget någon gång varit oense om begreppen? När var det? Varför var ni inte överens? Ge exempel.

Forskningsfråga 2: Upplevelser av bedömningsstöd

Intervjufrågor:

1. Berätta hur du upplever att det är att bedöma elever utifrån de bestämda kunskapskraven i matematik. Vad ser du för svårigheter? Vad ser du för möjligheter?
2. På vilka sätt hittar du stöd i det du identifierar som svårt?

3. Fungerar det stödet bra? Varför/varför inte?
4. Vilka andra sorters stöd finns tillgängliga för dig?
5. Vilket stöd uppskattar du mest? Varför?
6. Vilka stöd skulle hjälpa dig att bli bättre på att bedöma elever utifrån kunskapskraven?
7. Vilka redskap för bedömning brukar du använda? Ge exempel och berätta om dina verktyg. (*typer av prov, tester, iakttagelser, enkäter, observationer, annat...*)

Forskningsfråga 3: Upplevelser av kompetens och likvärdighet i bedömningar

Intervjufrågor:

1. Känner du dig trygg med din förståelse av kunskapskraven och därmed också med din bedömning?
2. Upplever du att elever bedöms likvärdigt i matematik?
3. Om lärare skulle bedöma varandras elever tror du att de skulle göra samma bedömning (på din grundskola, i en annan kommuns grundskola)?
4. Finns det något arbete kring sambedömning på din skola? Berätta i så fall hur det arbetet ser ut.
5. Har du någon samverkan med andra skolor kring bedömning? Berätta i så fall hur det arbetet ser ut.

10.3 Bilaga 3 Underlag till intervjun

Från syftestexten:

Genom undervisningen i ämnet matematik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin *förmåga att*

- lösa matematiska problem,
- använda matematiska metoder för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter,
- reflektera över rimlighet i situationer med matematisk anknytning, och
- använda ämnesspecifika ord, begrepp och symboler.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven kan medverka i att lösa problem i vardagliga situationer och anger egna förslag till lösningar.

Eleven kan också medverka i att avläsa och hämta matematisk information från olika källor.

Eleven bidrar till att beskriva informationen i tabeller och diagram.

Eleven kan läsa, skriva och storleksordna naturliga tal mellan 1 och 100.

Dessutom beräknar och löser eleven additions- och subtraktionsuppgifter inom talområdet 1–10 med hjälp av konkret material, digital teknik, huvudräkning eller skriftliga räknemetoder samt medverkar i att visa och uttrycka multiplikation och division.

Eleven uppskattar, mäter och avläser sträckor, massor och volymer och bidrar till att storleksordna enheterna.

Eleven kan bidra till resonemang om rimlighet när det gäller priser, mängder, tider och annan matematisk information. Eleven bidrar också till omdömen om rimlighet i egna och andras beräkningar och lösningar.

Eleven kan använda några ämnesspecifika ord, begrepp och symboler i resonemang om matematik, i egna frågor och vid bidrag till omdömen om olika arbetsprocesser.